

Seikkaillen suomea

Vertaistuen merkitys seikkailullisessa
kielenoppimismetodissa

Pro gradu -tutkielma
Laura Heinilä
Helsingin yliopisto
suomen kieli
Elokuu 2016

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 TAUSTAA: mitä on seikkailu? | 2 |
| 2.1 Käsitteitä ja tutkimusta | 2 |
| 2.2 Seikkailu ja oppiminen | 4 |
| 2.3 Kielenoppimista tukeva seikkailu | 6 |
| 3 AINEISTO | 8 |
| 4 TUTKIMUSMENETELMÄ | 11 |
| 4.1 Keskustelunanalyysi | 12 |
| 4.2 Keskustelunanalyysi toisen kielen oppimisen tutkimuksessa | 13 |
| 5 RYHMÄN TUKI KIELELLISTEN ILMIÖIDEN PROSESSOINNISSA | 16 |
| 5.1 Sanahaut tuottamisen ongelmien ratkaisuisa | 17 |
| 5.1.1 Sanahaut | 18 |
| 5.1.1.1 Toinen apuna sanahaussa | 19 |
| 5.1.1.2 Itse ratkaistu sanahaku | 25 |
| 5.1.1.3 Yhteenveto | 27 |
| 5.1.2 Oikean vastauksen hakeminen loppuseikkailun verbirastilla | 27 |
| 5.2 Ymmärtämisen ongelmien osoittaminen | 34 |
| 5.2.1 Toisto ymmärtämisen ongelman ilmaisimena | 35 |
| 5.2.2 Ongelmailmauksen merkitykseen fokusoiva kysymyslause | 41 |
| 5.2.3 Yhteenveto | 46 |
| 5.3 Virheisiin puuttuminen | 47 |
| 5.3.1 Toisen virheen suora korjaaminen | 47 |
| 5.3.1.1 Korjaaminen ilman epävarmuuden merkitsimiä | 48 |
| 5.3.1.2 Epävarmaksi merkityt korjausvuorot | 52 |
| 5.3.1.3 Yhteenveto | 55 |
| 5.3.2 Korjauksen selittäminen | 57 |
| 5.4 Ryhmän tuki heikomman osallistumisen mahdollistajana | 64 |
| 5.4.1 Toisto osallistumiskeinona | 64 |

| | |
|---|-----------|
| 5.4.2 Osaavamman ryhmäläisen aktiivinen apu | 69 |
| 5.4.3 Yhteenveto | 72 |
| 5.5 Yhteenveto | 73 |
| 6 SEIKKAILUKOKEMUKSET KIELENOPISKELUN TUKENA | 75 |
| 6.1 Autenttisen toiminnan merkitys | 76 |
| 6.1.1 Aito tarve viestiä ja ymmärtää | 76 |
| 6.1.2 Tekemällä oppiminen | 79 |
| 6.1.3 Moniaistisuus ja tilannevihjeet | 80 |
| 6.2 Tunne-elämysten merkitys | 81 |
| 6.2.1 Hauskaa, jännittävää ja innostavaa | 81 |
| 6.2.2 Sosiaalinen riski ja onnistumisen kokemukset | 84 |
| 6.2.3 Vaikutus opiskelumotivaatioon | 85 |
| 6.3 Kritiikkiä | 87 |
| 6.4 Yhteenveto: elämyksiä luokkahuoneen ja tosielämän välimaastosta | 89 |
| 7 LOPUKSI | 90 |
| LÄHTEET | 95 |

Liite: Keskustelunanalyysin litterointimerkit



| | | | |
|---|--|---|---|
| Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta | | Laitos – Institution – Department suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos | |
| Tekijä – Författare – Author Laura Heinilä | | | |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title Seikkailun suomea: vertaistuen merkitys seikkailullisessa kielenoppimismetodissa | | | |
| Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli | | | |
| Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma | | Aika – Datum – Month and year Elokuu 2016 | Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 105 sivua + 1 liitesivu |
| Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan seikkailullista kielenopetusta kahdesta näkökulmasta. Pääkysymyksenä on, millaisia kielenoppimisen mahdollistavia kohtia seikkailussa syntyy vertaisoppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tarkastelun kohteena ovat tilanteet, joissa osallistujat suuntautuvat kielenoppimiseen. Tätä tarkastellaan keskusteluanalyttisesti. Lisäksi tarkastellaan osallistujien ajatuksia seikkailukokemusten merkityksestä kielenoppimiseen.</p> <p>Tutkielman aineisto koostuu neljästä s2-oppimisseikkailusta, niiden purku- ja prosessointitilanteista sekä osallistujien haastattelusta ja palautteista. Aineisto on pääasiassa videomateriaalia, mutta joistakin tilanteista on pelkkä äänitallenne. Lisäksi palautetta on kerätty myös kirjallisesti. Osallistujia on yhteensä 20 ja he ovat kaikki samalla suomen kielen ja kulttuurin kurssilla opiskelevia aikuisia maahanmuuttajia. Lisäksi mukana on ollut suomalaisia seikkailuavustajia, mutta tutkimus keskittyy kakkoskielisten väliseen vuorovaikutukseen.</p> <p>Seikkailussa kielenoppiminen tapahtuu muun toiminnan ohella. Seikkailut on suunniteltu niin, että ne kannustavat ja jopa pakottavat vuorovaikutukseen ryhmän kanssa. Analyysi osoittaa, että vaikka osallistujat keskittyivät seikkailussa etenemiseen ja saamistaan tehtävistä suoriutumiseen, he suuntautuvat aktiivisesti myös kielenoppimiseensa ja rakentavat seikkailutilanteista kielenoppimistilanteita. Kielenoppimistilanteita rakennetaan niin omista kuin vuorovaikutuskumppaneidenkin vuoroista. Kielenoppimiseen suuntaudutaan toistamalla opittavia kielenelementtejä ja pyrkimällä käyttämään niitä osana omia vuoroja. Oppimisen kohteeksi nousee erityisesti sanasto ja nimenomaan sanat, jotka ovat kyseisessä tilanteessa olennaisia. Havainnot ovat linjassa aiemman keskusteluanalyttisen kielenoppimisen tutkimuksen kanssa. Osa seikkailutehtävistä ohjaa osallistujia kiinnittämään huomiota myös kielioppiin. Tällöin he toisinaan suuntautuvat myös kielioppiseikkojen oppimiseen, mutta ilman tehtävän vaikutusta niihin ei osoiteta erityistä suuntautumista, eivätkä osallistujat muutoin kuin tehtävästä suoriutumisen tähden myöskään ryhdy korjaamaan toistensa kielioppia. Olennaista on viestin välittyminen. Sanoiin liittyvää korjausta sen sijaan tehdään, vaikkei seikkailutehtävä sitä suoraan edellyttäisi.</p> <p>Osallistujien kommenttien perusteella seikkailut ovat olleet pääasiassa positiivisia kokemuksia, jotka tarjoavat aitoja kielenkäyttötilanteita ja kielenoppimismahdollisuuksia. Aktiivinen tekeminen ja tilanteen aitous koetaan tärkeäksi motivaatiolle ja oppimiselle, ja autenttisuus tarjoaa myös resursseja päätellä vieraiden sanojen merkityksiä. Osallistujat pitävät seikkailuja hyvänä ja innostavana keinona harjoitella kieltä ja testata osaamistaan, ja niiden koetaan lähentyvän tosielämän kielenkäyttötilanteita. Lisäksi ne koetaan mieleenpainuviksi elämyksiksi, jotka herättävät jännitystä, aktivoivat ja tarjoavat onnistumisen kokemuksia, minkä ajatellaan myös auttavan opittujen elementtien mieleen painumista ja vaikuttavan positiivisesti opiskelumotivaatioon.</p> <p>Työ tarjoaa uuden kontekstin keskusteluanalyttiselle kielenoppimisen tutkimukselle ja perusteluja seikkailupedagogiikan soveltamiselle kielenopetuksessa.</p> | | | |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords keskusteluanalyysi, suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, vertaisoppiminen, seikkailupedagogiikka, seikkailullinen kielenopetus | | | |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Muoto-opin arkisto | | | |

1 JOHDANTO

Kielenkäyttö on ennen kaikkea tilanteissa toimimista. Kielitaidossa on kyse kyvystä ilmaista itseään ja ymmärtää toisten viestejä, kyvystä tehdä asioita kielellä. Nykyaikaisessa kielenopetuksessa pyritäänkin erilaisten dialogiharjoitusten ja roolileikkitehtävien avulla simuloimaan erilaisia arjen kielenkäyttötilanteita, mutta "aitouden" tavoittelu on monella tapaa haastavaa. Ensinnäkin luokassa tehtävät harjoitukset ovat usein helposti teennäisiä, eivätkä välttämättä kohtaa opiskelijoiden omia tarpeita. Pelkkä roolileikki ei myöskään synnytä aitoa tarvetta vuorovaikutukseen, jolloin opiskelijan on mahdollista vain hylätä viesti, jonka sanomisen kokee haastavaksi. Jos harjoituksessa esimerkiksi leikitään, että ollaan lääkärissä, eikä potilasta esittävä opiskelija muista sanaa vaikkapa korvalle, hän voi päättää kivun olevankin silmässä ja näin kiertää ongelmansa. Tositalanteessa hän ei kuitenkaan voisi jättää asiaansa sanomatta tai muuttaa viestiään toiseksi, vaan hänen olisi löydettävä jokin keino ilmaista korvakipunsa. Aitouden kannalta haasteellista on myös opettajan hallitseva rooli luokkatilanteissa. Hän päättää aiheet ja määrää tilanteen etenemisestä. Kielenopetuksessa onkin etsitty täydentäviä toimintamalleja perinteiselle opettajalähtöiselle opetukselle sekä keinoja lähestyä aitoa vuorovaikutusta.

Pyrkimykseen luoda opiskelijoille todellinen tarve käyttää kieltä ja rakentaa tosielämän vuorovaikutustilanteita lähentyviä, mieleenpainuvia oppimistilanteita olen kokeillut vastata soveltamalla seikkailupedagogiikkaa kielenopetukseen. Tässä työssä tarkastelen tämän sovelluksen toimivuutta kahdesta näkökulmasta. Päättökimuskysymyksenäni on se, millaisia kielenoppimisen mahdollistavia kohtia seikkailussa syntyy vertaisoppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tarkastelun kohteena ovat tilanteet, joissa osallistujat suuntautuvat kielenoppimiseen. Seikkailuissa on ollut mukana myös suomalaisia seikkailuavustajia ja opettajia, mutta keskityn tässä työssä kakkoskielisten väliseen vuorovaikutukseen, koska seikkailuissa on pyritty ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen syntymiseen, ja avustajien kanssa keskustellaankin vähemmän. Toiseksi tarkastelen saamani palautteen perusteella, kuinka kielenoppijat itse kokevat seikkailun kielenoppimisensa kannalta. Vaikka seikkailuprosessi on laajempi kokonaisuus, olen tässä työssä rajannut fokukseni koskemaan seikkailutilanteen mikrotasolla syntyviä kielenoppimisen mahdollistavia kohtia, koska seikkailua ei ole tällä tavoin tutkittu aiemmin ja näen tarpeelliseksi aloittaa tarkastelun siitä, mitä itse seikkailutilanteessa on kielenoppimisen kannalta mahdollista tapahtua. Seikkailuprosessia olisi hyödyllistä

tarkastella myös kokonaisuutena, joka sisältää myös purku- ja prosessointivaiheet (ks. luku 2), mutta tässä yhteydessä on tarpeen tehdä tiukempi raja.

Aloitan esittelemällä luvussa kaksi seikkailupedagogiikan teoriaa ja oppimiskäsitystä sekä alan tutkimusta. Luvussa kolme kerron aineistostani ja esittelen lyhyesti siihen kuuluvat seikkailut ja mukana olleen ryhmän. Tässä työssä käyttämäni keskustelunanalyysin menetelmää sekä keskustelunanalyttista kielenoppimisen tutkimusta esittelen luvussa neljä. Luku viisi on pääanalyysilukuni, jossa tarkastelen keskustelunanalyttisesti ryhmän tukea kielellisten ilmiöiden prosessoinnissa ja pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Luku rakentuu alaluvuiksi niin, että ensin tarkastelen tuottamisen ongelmia, seuraavaksi ymmärtämisen ongelmia, sitten toisen kielellisten virheiden korjaamista ja lopuksi ryhmän tukea alemmalla kielitaitotasolla olevan aktiivisen osallistumisen mahdollistajana. Luvussa kuusi käsittelen toista tutkimuskysymystäni ja tarkastelen osallistujien seikkailukokemuksia ja heidän ajatuksiinsa niiden vaikutuksesta kielenoppimiselle. Luku seitsemän on päätösluku, jossa vedän tutkimukseni tulokset vielä yhteen, arvioin tutkimustani ja pohdin, millaisia jatkotutkimuskysymyksiä se herättää.

2 TAUSTAA: mitä on seikkailu?

Tässä luvussa esittelen lyhyesti seikkailullista opetusmenetelmää. Avaan keskeisiä käsitteitä ja seikkailupedagogiikan oppimiskäsitystä sekä alan tutkimusta. Lopuksi avaan lyhyesti myös kielenoppimista tukevan seikkailun taustalla olevia näkemyksiä, joiden pohjalta tämän työn aineistona ovat seikkailut on rakennettu.

2.1 Käsitteitä ja tutkimusta

Seikkailu on toimintaa, joka herättää ihmisessä jännitystä ja johon liittyy epävarmuutta. Se on jotakin tavanomaisesta poikkeavaa, hallinnan rajoja koettelevaa ja ne turvallisesti ylittävää. Se haastaa ihmisen käyttämään kykyjään haasteiden voittamiseksi ja epävarmuudesta selviytymiseksi. Parhaimmillaan se on haasteiden vastaanottamista, omien kykyjen ja rajojen kohtaamista ja lopulta huippuelämysten saavuttamista. (Ks. esim. Priest 1999a; Cavén 1992: 62; Hopkins & Putnam 1993: 6; Latomaa & Karppinen 2015.) Perinteisesti seikkailutoiminta liitetään usein luontoympäristöön,

mutta tavoitteellista elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voi toteuttaa myös sisätiloissa, kun siihen saadaan sisällytettyä yllättäviä, elämyksellisiä ja jännittäviä hetkiä, eivätkä ulkoilmatoiminta luonnossa tai extreme-elämykset ole edellytyksiä seikkailulle (Karppinen & Latomaa 2015: 44–45; ks. myös esim. Horwood 1999; Mäkelä & Kakkuri 1999; Prouty, Panicucci & Collinson 2007; Louhela 2010).

Seikkailun hyödyntämistä tavoitteellisessa pedagogisessa toiminnassa kutsutaan seikkailupedagogiikaksi. Se kuuluu toiminnallisiin menetelmiin ja on toimintaa, jossa jännittävän tapahtumasarjan tai toimintaympäristön avulla pyritään synnyttämään elämyksiä, jotka auttavat pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa. Tavoitteista riippuen voidaan puhua muun muassa seikkailukasvatuksesta, seikkailullisesta opetuksesta ja seikkailuterapiasta. (Ks. esim. Karppinen & Latomaa 2015: 44–55.) Terminologia on kuitenkin kulttuurisidonnaista ja tulkinnallista, ja sekä kotimaisella että kansainvälisellä kentällä on käytössä monenlaista seikkailusanastoa (ks. Karppinen 2005: 24–28, 2007: 83–86, 2010: 123–125; Lindholm ja Väisänen 2010: 194–195; Karppinen & Latomaa 2015).

Suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalla on suomalaisen eräperinteen lisäksi vaikuttanut kaksi elämys- ja seikkailutoiminnan perinnettä: saksalainen elämyspedagogiikka ("Erlebnispädagogik") ja angloamerikkalainen seikkailukasvatus ("outdoor education", "(outdoor) adventure education"). Seikkailupedagogiikka onkin Suomessa lähtökohdiltaan monipuolisempaa kuin muualla. Tavoitteellisen seikkailutoiminnan pedagogiset ideat rantautuivat tänne vähitellen 70–80-luvuilla erityisesti Saksasta ja Iso-Britanniasta ja suosioon seikkailutoiminta nousi 1990-luvulla, mutta varsinaisesti seikkailupedagogiikan organisoituminen on Suomessa tapahtunut vasta 2000-luvun alussa. (Karppinen & Latomaa 2015.) Systemaattista esitystä tai oppikirjaa seikkailun teoriasta tai seikkailupedagogiikan perusteista ei kuitenkaan ole tehty (ks. kuitenkin Karppinen & Latomaa 2007; 2010; 2015). Lisäksi akateemista tutkimusta on Suomessa tehty melko vähän. Aihetta on käsitelty runsaasti opinnäytetöissä yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, mutta Karppisen (2005) ja Marttilan (2016) tutkimukset ovat ainoat seikkailua koskevat väitöskirjat Suomessa. Tieteellistä kirjallisuutta ja tutkimusraportteja tavoitteellisesta elämys- ja seikkailutoiminnasta on Suomessa kaikkiaan saatavilla hyvin vähän, vaikka suomalaista seikkailupedagogiikkaa ja seikkailutoimintaa koskevaa kirjallisuutta on melko paljon ja käytännön kokemusta erilaisista seikkailupedagogiikan sovelluksista on runsaasti (ks. Karppinen & Latomaa 2015: 264–268). Tämä selittää osaltaan myös suomenkielisen terminologian vakiintu-

mattomuutta ja epäyhtenäisyyttä, vaikka uudemmassa tutkimuksessa käsitteitä on pyritty myös tarkentamaan.

Sen sijaan erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa, Englannissa ja Australiassa seikkailukasvatusta on tutkittu ja arvioitu runsaasti, mutta näiden tutkimusten tulo suomalaisen keskusteluun on ollut hidasta. Toisaalta ulkomaisestakin kirjallisuudesta valtaosa edustaa suurelle yleisölle suunnattua luettavaa tarkan tutkimusraportoinnin sijaan. (Linnossuo 2007: 201–205). Perinteisesti seikkailupedagogiikassa on keskitytty ihmisenä kasvamisen ja niin sanottujen elämisen taitojen oppimisen kysymyksiin, mikä näkyy myös tutkimuksessa, mutta seikkailua on ympäri maailmaa sovellettu myös koulumaailman eri oppiaineissa ja opetussisällöissä (ks. esim. Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010; Louhela 2010; Fägerstam & Blom 2013, Fägerstam 2014), ja myös seikkailullisen opetuksen merkitystä kognitiiviselle kehitykselle verrattuna perinteiseen luokkaopetukseen on tarkasteltu jonkin verran (ks. esim. Eaton 1998; Dismore & Bailey 2005).

2.2 Seikkailu ja oppiminen

Seikkailupedagogiikassa kokonaisvaltainen kokeminen, haasteet, elämykset sekä aito toimintaympäristö ja vuorovaikutus nähdään merkityksellisinä oppimiselle ja ihmisenä kehittymiselle. Vahva osallistuminen ja vastuunotto omasta ja yhteisestä toiminnasta kuuluvat seikkailukasvatukseen oleellisesti. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2013; ks. myös Karppinen 2005: 37–40; Prouty, Panicucci & Collinson 2007: 12.) Ominaistalle on toiminnallisuus, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus, jossa tunteet ovat mukana, moniaistillisuus ja monipuolisuus sekä vuorovaikutteisuus ja yhteistoiminta (Karppinen & Latomaa 2015: 44).

Opetuskäytössä, kuten tämän työn aineistona olevissa seikkailutilanteissa, hyödynnetään yleensä matalan riskin seikkailullista toimintaa, jossa seikkailu ymmärretään aktivoivana, yllättävänä ja jännitystä tuottavana toimintana, joka rikkoo tavanomaisen luokahuoneympäristön rutiinin, mutta ei sisällä fyysistä riskiä. Seikkailuun liittyy jännitystä ja ennalta arvaamattomuutta, joka ei kuitenkaan herätä stressiä tai ahdistusta, ja se tarjoaa tilaisuuden hyödyntää, soveltaa ja testata omaksuttuja tietoja, taitoja ja kokemuksia (ks. Mortlock 1984: 22–23). Opetukseen liitettyä jännittäväyyden ja seikkailullisuuden on koettu saavan oppilasryhmä toimimaan tavallista luokahuoneopetusta yhteisöllisemmin, aktiivisemmin ja tehokkaammin (Karppinen 2010:

119; ks. myös Fägerstam 2014). Lisäksi seikkailutoiminnasta saatujen kokemusten ja taitojen on nähty motivoivan, parantavan sitoutumista ja asenteita oppimiseen sekä auttavan oppilaita myös tavallisessa luokkahuoneopetuksessa (ks. esim. Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010; Dismore & Bailey 2005). Toiminnallisuus koetaan yleensä motivoivaksi ja elämykset painuvat mieleen. Seikkailutilanteet aktivoivat, vaativat ja vahvistavat motivaatiota, koska tilanteesta ei selviä ilman tietoista läsnäoloa ja aktiivista osallistumista. Myös aiemmat onnistumisen kokemukset vahvistavat käsitystä omista mahdollisuuksista vaikuttaa tilanteeseen ja lisäävät omaa motivaatiota. (Cavén 1992: 63.)

Oppimisen näkökulmasta seikkailupedagogiikka edustaa kokemuksellista oppimista ("experiential learning", ks. esim. Boud, Cohen & Walker 1993b; Kolb 1984, Kraft 1999; Johnson & Johnson 2009: 45–65), joka korostaa (oppimis)kokemusten reflektointia ja oppijan oman toiminnan merkitystä. Tarkoituksenmukaisessa oppimisessa olennaista ei kuitenkaan ole pelkkä kokemuksellisuus tai tekeminen itsessään, vaan ennen kaikkea se, mitä koetaan ja tehdään ja millaiseen tavoitteelliseen kokonaisuuteen toiminta liittyy (Dewey 1938). Kokemuksellisen oppimisen teoria perustuu kolmeen oletukseen: 1. ihminen oppii parhaiten olemalla henkilökohtaisesti mukana oppimiskokemuksessa, 2. kokemuksesta saatu tieto täytyy tulla huomatuksi merkittäkseen ja 3. oppimiseen sitoutuminen on korkeimmillaan, kun oppija saa itse asettaa oppimistavoitteensa ja aktiivisesti pyrkiä niihin annetussa kehyksessä. Kokemuksellisessa oppimisessä oppimisen ajatellaan etenevän syklisesti niin, että konkreettista, henkilökohtaista kokemusta seuraa sen reflektointi, joka johtaa abstraktien käsitteiden ja periaatteiden muodostamiseen, minkä jälkeen uutta hypoteesia testataan uudessa tilanteessa ja sykli alkaa alusta. (Johnson & Johnson 1997: 21–22.) Kokemus nähdään oppimisen perustana, mutta pelkkä kokemus ei suoraan johda oppimiseen, vaan siihen tarvitaan aktiivista työskentelyä, reflektointia. Kokemus palautetaan mieleen, siihen liittyvät tunteet huomioidaan ja tapahtumat ja toiminta uudelleenarvioidaan, jolloin syntyy uusi näkökulma aiempiin kokemuksiin, mikä voi auttaa kehittyneempien käytäntöjen ja toimintatapojen synnyssä. (Boud, Cohen & Walker 1993a: 9–10; Boud & Walker 1993.) Karppisen ja Latomaan (2015: 73–74) mukaan tavoitteellinen seikkailutoiminta edellyttää pedagogista intentiota, seikkailuna koettua toimintaa sekä koetun reflektointia ja sanoiksi pukemista. Reflektoinnilla koetusta elämyksestä tehdään tietoinen kokemus ja suunnataan tuon kokemuksen siirtymistä arkielämään.

Kuten toiminnallisessa ja kokemuksellisessa pedagogiikassa laajemminkin, seikkailupedagogiikassa lähtökohtana ovat toiminnallisuus, vuorovaikutus ja emotionaalisuus sekä reflektion avulla rakentuva yksilön oppiminen ja kasvu. Seikkailullisen toiminnan tulee olla todellista ja konkreettista ja pedagogisten vaatimusten osanottajan kannalta sopivan vaativia ja motivoivia. Menetelmän ydinkäsityksiin kuuluu ajatus, että ihmiset paljastavat itsensä vasta joutuessaan normaalista elämäntilanteesta poikkeaviin olosuhteisiin oman mukavuusalueensa ulkopuolelle ja pakottautuvat näissä uusissa tilanteissa ja ympäristöissä löytämään ja oppimaan itsestään uusia puolia, voimavaroja ja vahvuuksia. (Karppinen & Latomaa 2015: 47–48; ks. myös Karppinen 2010: 120.) Seikkailun tavoitteellisessa hyödyntämisessä opetuskäytössä seikkailu nähdään usein metaforana, jolloin seikkailussa saadut elämykset ja niiden kautta tapahtunut oppiminen ajatellaan olevan siirrettävissä seikkailutilanteista arkielämään. Tätä kutsutaan transferiksi eli siirtovaikutukseksi. Seikkailuelämykseen voidaan tietoisesti tuoda elementtejä, jotka rohkaisevat yksilön tai ryhmän kasvua heille tärkeillä alueilla ja edistävät etukäteen määriteltyjen taitojen oppimista. Tällöin olennaista ei ole vain seikkailun prosessi, vaan merkittävää on erityisesti seikkailukokemuksen sisältö. (Clarke 1998: 67–68, 72.)

Oppilaan itseluottamuksella ja minäkäsityksellä on myös merkitystä. Jos oppilas ei usko olevansa riittävän kyvykäs toimintaan, hän tekee asiat vaillinaisesti. Onnistumisen tunteeseen vaikuttaa olennaisesti sitoutuminen oppimisen haasteisiin. (Boud ym. 1993a: 15.) Tunteiden huomioiminen on oppimisessa muutenkin tärkeää, sillä tunteiden ja elämysten herääminen on yhteydessä yksilön motivaatioon. Toisaalta elämyksellinen, kuten seikkailu, on aina suhteessa kokijaan eivätkä kaikki koe samoja asioita seikkailullisiksi. (Karppinen & Latomaa 2015: 70.)

2.3 Kielenoppimista tukeva seikkailu

Seikkailualan koulumaailman sovellusten tutkimuksessa on sivuttu myös kielenoppimista. Tutkimusta on kuitenkin tehty varsin vähän ja se on keskittynyt osallistujien kokemuksiin, ei niinkään siihen, miten kielenoppiminen toiminnassa tapahtuu. Yeoman (1991) uskoo seikkailun olevan erinomainen keino tehdä toinen kieli eläväksi sekä ottaa käyttöön ja harjoitella uutta sanastoa ja rakenteita käytännön toiminnan kautta merkityksellisessä vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa käytännön toiminta on toisen kielen omaksumiselle erityisen otollista, sillä siinä visuaaliset tilanteet linkitty-

vät johdonmukaisesti merkityksiin. Myös Dismore ja Bailey (2005) ovat todenneet tutkimukseensa osallistuneiden oppilaiden, opettajien sekä oppilaiden vanhempien havainneen seikkailullisten ulkoilmatoimintojen edesauttavan uusien sanojen mieleen painumista ja oppilaiden sanaston laajenemista. Opettajien havaintoja yläkouluikäisille oppilaille toteutetusta seikkailullisesta opetuksesta tarkastellut Fägerstam (2014: 70) toteaa tutkimukseen osallistuneiden toisen ja vieraan kielen opettajien olleen erityisen vaikuttuneita siitä, kuinka toteutettu ulkoilmatoiminta sai oppilaat puhumaan ja vahvisti heidän kohdekielisiä vuorovaikutustaitojaan.

Vastaavista olettamuksista käsin olen itsekkin ryhtynyt soveltamaan seikkailua kielenopetukseen. Pyrkimyksenäni on ollut luoda autenttisia vuorovaikutustilanteita, joissa opiskelijoille syntyisi todellinen tarve ilmaista itseään ja jotka aktivoisivat myös luokassa usein hiljaiseksi jääviä sekä voisivat jäädä opiskelijoille mieleen positiivisina oppimiskokemuksina ja elämyksinä tuoden vaihtelua tavalliseen opiskeluun. Vaikka seikkailupedagogiikassa oppimisprosessi rakentuu kokemuksen, reflektoinnin, käsitteellistämisen ja soveltamisen syklille, en tässä työssä keskity tähän makrotason prosessiin, vaan tarkastelen keskustelunanalyysin avulla sitä, millaista kielenoppimistoimintaa itse seikkailutilanteissa ilmenee. Tätä työtä varten toteutettujen seikkailujen yhteydessä on kuitenkin aina järjestetty myös purkutilanne, jossa osallistujat ovat saaneet purkaa kokemuksensa ja siihen liittyneet tunteet. Lisäksi seikkailukokemuksia on prosessoitu pohtimalla niitä oppimistilanteina sekä hyödyntämällä niitä esimerkiksi kirjoitelmien tai keskustelujen aiheina. Samalla myös purku- ja prosessointitilanteet ovat tarjonneet kielenoppimismahdollisuuksia, kun seikkailussa heränneille tuntemuksille on saatu sanoja ja toisaalta seikkailussa esillä olleita sanoja on kertautunut, kun opiskelijat ovat kerranneet seikkailun tapahtumia. Tätä ei kuitenkaan ole tämän työn puitteissa mahdollista tarkastella tarkemmin. (Purusta ja prosessoinnista ks. Aalto 1998, 2000: 120–135.) Lisäksi on syytä huomata, että vaikka tässä yhteydessä käsiteltyjen seikkailujen päämääränä on ollut tukea osallistujien kielitaidon kehittymistä ja niitä tässä työssä tarkastellaan ensisijaisesti siitä näkökulmasta, ei se vähennä seikkailun mahdollisuuksia toimia myös ryhmäyttävänä toimintana sekä yksilölle itselleen rohkaisevana itsensä ylittämisen kokemuksena, millä on merkitystä myös oppimisen kannalta (ks. esim. Johnson & Johnson 1991; Kohonen 1992: 18; Aalto 2000: 17, 149–150).

3 AINEISTO

Aineistoni koostuu neljän s2-seikkailun ja niihin liittyvien purkujen sekä room escape -seikkailun jälkeen toteutettujen haastattelujen taltioinneista. Lisäksi Suomen historian seikkailun ja aistitarinaseikkailun jälkeen on kerätty kirjallista palautetta, ja aistitarinaseikkailun prosessointitilanteesta on videotallenne. Aineiston hyödyntäminen jakautuu tutkimuskysymysten välillä siten, että mahdollisia kielenoppimistilanteita (luku 5) tarkastelen itse seikkailutilanteiden taltioinneista ja osallistujien kokemuksia (luku 6) purku-, prosessointi- ja haastatteluaineistosta sekä kirjallisista palautteista.

Suomen historian seikkailu suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä kurssin historianopettajan kanssa, muuten olen suomenopettajan ominaisuudessa vastannut seikkailuista itse. Esittelen seikkailut tässä vain lyhyesti kokonaisuuksina toteuttamisjärjestyksessä. Tarkempia tehtäväkohtaisia kuvauksia esitän myöhemmin analyysiluvun esimerkkien yhteydessä.

Suomen historian seikkailu (SHS)

Suomen historian seikkailu toteutettiin ohjattuna rastiratana. Opetusryhmä jaettiin neljään heimoon (savolaiset, karjalaiset, pohjalaiset ja hämäläiset), jota kutakin johti suomalainen seikkailuavustaja, heimopäällikkö. Rastien kautta käytiin läpi Suomen historiaa esihistoriasta toiseen maailmansotaan saakka draaman ja toiminnan keinoin. Kaikki heimot kiersivät rastit yhtäaikaaisesti ja seikkailu kesti noin 3,5 tuntia.

Aistitarinaseikkailu (ATS)

Aistitarina on tarina, jota elävöitetään erilaisilla aistiärsykkeillä. Seikkailullisuus syntyi rajoittamalla silmäliinoilla osallistujien näkökyky, jolloin aistiärsykkeistä tuli yllätyksellisiä. Seikkailu rakentui kuunnellun tarinan varassa ja toimi osallistujille kuullunymmärtämisharjoituksena. Kerronnan lisäksi hyödynnettiin muuta äänimaailmaa ja pyrittiin herättämään myös yllättävämpiä aistikokemuksia: hajuja, makuja ja tuntoaistimuksia. Lisäksi tarinaan upotettiin kuulijoille tehtäviä. Seikkailu kesti noin 10 minuuttia.

Koska aistitarinaseikkailu oli osallistujille kuunteluharjoitus, eivätkä osallistajat sen aikana juuri puhu, ei sen synnyttämiin mahdollisiin oppimistilanteisiin päästä samalla tavoin keskustelunanalyttisesti käsiksi kuin muiden aineistoni seikkailujen. Se on kuitenkin suurelle osalle aineistonkeruussa mukana olleista opiskelijoista vah-

vasti mieleen painunut seikkailukokemus, joka vaikuttaa heidän käsityksiinsä ja kommentteihinsa seikkailusta. Siksi se on mukana aineistossa ja näkyy opiskelijoiden seikkailukokemusten pohdinnassa luvussa 6.

Room escape (RE)

Room escape -seikkailussa osallistujat suljettiin pareittain tai kolmen hengen ryhmissä varastohuoneeseen, jonka ovi lukittiin. Lukon avaamiseksi oli ratkaistava kolminumeroinen koodi etsimällä ja ratkomalla huoneessa olevia johtolankoja. Ulos pääseminen vei ryhmästä riippuen noin 45 minuutista puoleentoista tuntiin.

Kurssin loppuseikkailu (LS)

Loppuseikkailun aluksi luokkaan tuotiin lukittu matkalaukku, jonka avaamiseksi oli löydettävä neljä avainta, yksi kutakin ryhmää kohti. Ryhmä sai avaimensa sijainnin selville ratkaisemalla sanaristikon, johon sai vihjeitä suorittamalla tehtäviä neljällä eri rastilla, joilla kullakin oli kaksi tehtävää. Tehtävät haastoivat prosessoimaan erityisesti kielioppiteemoja, ja niitä suoritettiin kolmen hengen ryhmissä. Seikkailun kesto oli noin puolitoista tuntia.

Seikkailut, niiden purkutilanteet ja haastattelut on taltioitu pääasiassa videoimalla. Seikkailutilanteita aineistossa on noin 14 tuntia ja purku- ja haastatteluaineistoa noin 4 tuntia. Koska aineiston taltiointi on tapahtunut seikkailun ehdoilla, ei se aina ole parhaalla mahdollisella tavalla onnistunut. Toisinaan puheesta on haastavaa saada selvää, koska samassa tilassa toimii useita ryhmiä ja äänet sekoittuvat toisiinsa. Paikalla ei ole Suomen historian seikkailua lukuun ottamatta myöskään ollut erillisiä kuvaajia, vaan kuvaamisesta olen vastannut joko minä tai seikkailuavustajat muiden tehtävien ohella. Koska tällöin seikkailun vetäminen on ollut etusijalla, on esimerkiksi tilanteita, joissa kamera jää jalustalta kuvaamaan ja ryhmä tai osa siitä siirtyy pois kuvasta, eikä rastivastaava ole juuri kääntämässä kameraa seuraamaan ryhmäläisten liikkeitä. Lisäksi historiaseikkailussa Turun akatemian lääketieteellisen tiedekunnan rastilla oli käytössä vain äänitallennin. Näin ollen esimerkiksi osallistujien katseita ja eleitä ei ole aina mahdollista tarkastella. Aineistonkeruussa on käytetty seikkailusta riippuen yhdestä neljään kameraa. Lisäksi aistitarinaseikkailussa ja room escapessa oli käytössä erillinen äänitallennin, jonka avulla saavutettiin parempi äänenlaatu kuin kameran mikrofonilla. Seikkailuihin osallistuneet ovat olleet tietoisia taltioinnista, mutta keskit-

tyneet toimintaan niin, että aineistossa on vain harvoin merkkejä siitä, että osallistujat olisivat kiinnittäneet tallennuslaitteisiin minkäänlaista huomiota. Ne eivät siis merkittävästi näytä vaikuttaneen heidän toimintaansa.

Seikkailuihin osallistui yhteensä 20 aikuista kielenoppijaa, jotka kaikki opiskelivat samalla suomen kielen ja kulttuurin kurssilla. Room escape -seikkailu toteutettiin oppituntien ulkopuolella halukkaille osallistujille, muutoin seikkailut järjestettiin osana kurssin suomenopetusta. Kakkoskielisten osallistujien lisäksi seikkailuissa oli mukana myös suomalaisia seikkailuavustajia, iältään nuoria tai nuoria aikuisia. Lisäksi Suomen historian seikkailussa oli mukana toinen opettaja, sillä se toteutettiin yhteistyössä historianopettajan kanssa. Oheisessa taulukossa näkyy, kuka on ollut mukana missäkin seikkailussa ja kuulunut mihinkin ryhmään. Osallistujien nimet on muutettu.

Taulukko: Osallistujat.

| Nimi ja äidinkieli | SHS | ATS | RE | LS |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| Harold, englantia | x pohjalaiset | | | |
| Agir, arabia | x savolaiset | | | |
| Mai, vietnam | x hämäläiset | | | |
| Nuru, afrikaans | x hämäläiset | * | x KNZ | x sininen |
| Alex, englantia | x karjalaiset | x b | | x oranssi |
| Cái, kiina | x savolaiset | x a | | x vihreä |
| Ming, kiina | x savolaiset | x b | | x sininen |
| Yaro, twi | x karjalaiset | x b | x KY | |
| Kimani, ranska | x karjalaiset | x b | x KY | |
| Vera, venäjä | x karjalaiset | x b | x AV | x oranssi |
| Eva, venäjä | x savolaiset | x b | x AEH | x sininen |
| Eli, englantia | x hämäläiset | x a | x ET | x keltainen |
| Helge, venäjä | x hämäläiset | x a | x AEH | x keltainen |
| Tatiana, venäjä | x pohjalaiset | x a | x ET | x vihreä |
| Kobe, twi | x pohjalaiset | x b | x KNZ | x keltainen |
| Zola, twi | | x b | x KNZ | x oranssi |
| Abel, twi | | x a | x AEH | |
| Ama, swahili | | x a | x AV | |
| Shani, twi | | x b | | x vihreä |
| Ching-Ho, korea | | x a | | |
| Yhteensä | 15 | 16 | 12 | 12 |
| Seikkailu-avustajien roolit | 4 ryhmänjohtajaa eli heimopäällikköä ja 13 näyttelijää eri rooleissa | 4 avustajaa toteuttamassa aistiärsyksiä | puhelimien päässä yksi avustaja, jolle ryhmä soittaa | 4 rastivastaavaa ja 12 "arvaa kuka" -hahmoa / elävää "muistipelikorttia" |
| Opettajan rooli | historianopettaja näyttelijänä ja suomenopettaja seikkailunjohtajana | suomenopettaja tarinan kertojana | suomenopettaja läsnä, apuna tarvittaessa | suomenopettaja seikkailunjohtajana |

*osallistunut vastaavaan seikkailuun vuotta aiemmin, mukana purkukeskustelussa

Ryhmä on kielitaidoltaan ja taustoiltaan hyvin heterogeeninen. Kielitaitotaso vaihtelee A1:stä B2:een. Osallistujien kielitaidossa on eroa myös eri seikkailujen välillä, koska ensimmäisen ja viimeisen seikkailun välillä on lähes puoli vuotta aikaa. Ryhmän suuret taitotasoerot toivat haasteita seikkailujen suunnitteluun ja esimerkiksi palautteissa näkyy, että suurin kritiikki tulee juuri ääripäiden edustajilta, joita oli vaikein huomioida (ks. luku 6.3).

Suomen lisäksi opiskelijat käyttävät aineiston tilanteissa usein englantia, jota useimmat osallistujista osaavat. Lisäksi venäläiset käyttävät jonkin verran venäjää, ja satunnaisesti esiintyy myös muita kieliä. Suomen historian seikkailun ja loppuseikkailun ryhmäjaossa eri kielten osaaminen pyrittiin kuitenkin huomioimaan niin, että suomen käyttämisen tarvetta vahvistaisi myös toisen, merkittävästi vahvemman yhteisen kielen puute. Lisäksi ryhmäjaossa huomioitiin osallistujien kielitaitotaso niin, että ryhmiin tietoisesti pyrittiin sekoittamaan eritasoisia kielenpuhujia. Aistitarinaseikkailussa ryhmä jaettiin vain puoliksi ja room escapeen osallistujat muodostivat ryhmänsä itse.

Luvussa viisi analysoimani seikkailutilanteet olen litteroinut keskustelunanalyttisten litterointikäytäntöjen (ks. liite) mukaisesti. Sen sijaan luvussa kuusi esiin nostamani osallistujien kommentit olen litteroinut vain karkeasti, koska fokuskenä on osallistujien seikkailukokemukset, eikä näkökulma ole enää keskustelunanalyttinen. Selkeyden vuoksi olen karsinut kommenteista epäröintiänteitä ja hylättyjä aloituksia enkä ole merkinnyt mahdollisia toisten puhujien vuoroja silloin, kun ne eivät liity tai vaikuta puhujan kommenttiin. Ei-kielellistä toimintaa olen luvun kuusi esimerkeissä merkinnyt kaksoissulkeisiin silloin, kun se on referentiaalisten suhteiden ymmärtämiseksi tarpeen. Kirjallisesta palautteesta poimitut kommentit on lainattu sellaisenaan.

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämän työn menetelmänä on keskustelunanalyysi, jota esittelen seuraavaksi. Kerron ensin lyhyesti keskustelunanalyysistä tutkimusmenetelmänä ja sitten sen soveltamisesta kielenoppimisen tutkimukseen.

4.1 Keskustelunalyysi

Alun perin keskustelunalyysin tavoitteena ei ole ollut oppimisen tutkimus, vaan sen selvittäminen, millaisia toimintoja osallistujat vuorovaikutustilanteessa tuottavat ja miten ne rakennetaan, sekä miten puheessa luodaan identiteettejä ja keskustelun kontekstia. Toinen tavoite on analysoida ja nostaa esille keinot, joilla ihmiset vuorovaikutuksessa saavuttavat intersubjektiivisuuden. (Ks. esim. Sacks 1992 a ja b; Tainio 1997a; Hutchby & Wooffitt 2008; Sidnell & Stivers 2013.) Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan yhteistä ymmärrystä, joka rakentuu toisiaan seuraavissa vuoroissa. Vastaanottajan ymmärrys edellisestä vuorosta on esillä hänen omassa vuorossaan, mikä antaa sekä edeltävälle puhujalle että tutkijalle mahdollisuuden tarkastella, miten edeltävä puhe on ymmärretty ja mitä siitä osoitetaan merkitykselliseksi. (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; intersubjektiivisuudesta ks. Heritage 1984: 254–260; Schegloff 1992.)

Keskustelunalyysin tutkimuskohteena on puhe vuorovaikutuksessa ("talk-in-interaction", ks. Schegloff 2007a: xiii–xiv) ja ei-kielellisen toiminnan suhde puheeseen (ks. esim. Goodwin 1981) eli vuorovaikutus kokonaisvaltaisesti. Puhetta ja vuorovaikutusta analysoidaan toimintana ja niitä tarkastellaan autenttisesta aineistosta, jossa näkyy ihmisten toiminta ja toistensa puheesta tekemät tulkinnat todellisissa vuorovaikutustilanteissa (Schegloff, Koshik, Jakoby & Olsher 2002; Mondada 2013). Keskustelunalyyttisen tutkimuksen lähtökohtana on vuorovaikutuksen näkeminen jäsenyneenä toimintana, jossa vaikuttaa samanaikaisesti jäsenyyksen eri muodot. Vuorottelujäsenitys (Sacks ym. 1974; Schegloff 1996b) säätelee sitä, miten vuorot vaihtuvat, sekvenssijäsenitys (Schegloff 2007) jakaa keskustelun toisiinsa kytkeytyvien toimintojen muodostamiin jaksoihin ja korjausjäsenitys (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) antaa välineitä käsitellä puheen tuottamisessa, kuulemisessa tai ymmärtämisessä ilmeneviä ongelmia. Lisäksi preferenssijäsenitys (Sacks 1987; Tainio 1997b) osoittaa, mikä keskustelussa on odotuksenmukaista ja mikä ei. Vuorovaikutuksessa eri jäsenyyksen muodot näkyvät osallistujien toiminnassa ja he suuntautuvat niihin. Tässä työssä esillä on erityisesti korjausjäsenitys, mutta se on yhteydessä myös muihin rakenteellisiin periaatteisiin eivätkä eri jäsenyykset toimi erillään toisistaan. Keskustelunalyysissa korjaus ymmärretään laajasti ja keskustelijat voivat nostaa korjattavaksi omasta tai toisen puheesta mitä tahansa, mitä käsittelevät ongelmallisena

tai mikä vaarantaa intersubjektiivisuuden. (Ks. Schegloff ym. 1977; Schegloff 1992; Sidnell 2006, 2010.)

Vaikka keskustelunanalyysin juuret ovat sosiologiassa, on sitä hyödynnetty myös muilla tieteenaloilla, erityisesti lingvistiikassa. Suomessa keskustelunanalyttista tutkimusta on tehty 1980-luvulta lähtien ja suomen kielen tutkimukseen se on juurtunut yhdeksi tärkeäksi menetelmäksi. Keskustelunanalyttista tutkimusta onkin fennistiikassa tehty runsaasti. (ks. esim. Hakulinen 1996; Halonen & Routarinne 2001). Keskustelunanalyysi on tuonut uusia näkökulmia aiemminkin tarkasteltuihin kielenilmiöihin, mutta nostanut myös uusia tutkimuskohteita, kuten ei-kielellinen toiminta keskusteluvuorovaikutuksessa (ks. esim. Haakana 2001) sekä tietynlaisille vuorovaikutustilanteille ominaiset vuorovaikutusilmiöt ja kielellinen toiminta (esim. Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001; Kurhila 2006; Lilja 2010). Myös suomi toisena kielenä -tutkimus on merkittävästi hyötynyt keskustelunanalyttisestä lähestymistavasta (ks. Martin 2007: 78; Kurhila 2006; Lilja 2010).

4.2 Keskustelunanalyysi toisen kielen oppimisen tutkimuksessa

Keskustelunanalyysissä keskityttiin pitkään yksikielisiin keskusteluihin, joissa puhujat käyttivät äidinkieltään. Viime vuosikymmeninä on keskustelunanalyysin keinoin tutkittu runsaasti myös kakkoskielisiä ja muita epäsymmetrisiä keskusteluja, joissa yhden tai useamman osallistujan kielellinen kompetenssi on jollain tapaa rajallinen. Symmetrisiin keskusteluihin nähden tällaisissa keskusteluissa on todettu korostuvan kontekstin ja multimodaalisuuden sekä yhteistyön merkitys. Lisäksi niille on ominaista pitkähköt korjaussekvenssit. (Haakana, Laakso & Lindström 2009: 25–26.) Kakkoskielisyyttä, kuten muitakaan puhujaidentiteettejä, ei kuitenkaan voi automaattisesti pitää merkityksellisinä keskustelussa, vaan analyysissa tulee nostaa esille vain sellaiset piirteet, joita osallistujat itse käsittelevät vuorovaikutuksessa merkityksellisinä (ks. esim. Schegloff ym. 2002; Hutchby & Wooffit 2008: 5). Vuorovaikutuksen tarkastelu osallistujien omien orientaatioiden kautta onkin yksi keskustelunanalyttisen tutkimuksen perusteista. Tässäkin työssä on huomioitava, että vaikka aineistoni koostuu kakkoskielisistä seikkailutilanteista, joiden tarkoitus on pedagoginen, ja tarkastelen niistä mahdollisia kielenoppimistilanteita, ei osallistujia voi suoraan kategorisoida kakkoskielisen ja kielenoppijan rooleihin. Osallistujilla on seikkailuissa muitakin rooleja ja tietyn kategorian esiin nostaminen on perusteltua vain, kun aineiston perusteella on osoitet-

tavissa, että osallistujat orientoituvat siihen. Toisen kielen käyttäjän ja toisen kielen oppijan identiteetit eivät myöskään ole sama asia. Vaikka osallistujan identiteetti kakkoskielisenä puhujana tulisi keskustelussa relevantiksi esimerkiksi tilanteessa, jossa hän ei ymmärrä jotakin ilmausta, hän ei kuitenkaan välttämättä osoita orientoitumista kielenoppimiseen. Kielenoppijan identiteetti tuleekin relevantiksi vasta, jos kakkoskielinen suuntautuu siihen, eikä toisen kielen käyttäjä siis automaattisesti ole kielenoppija. (Lilja 2014; ks. myös Brouwer 2003; Kalliokoski 2001.)

Kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksen lisäksi keskustelunanalyysia on alettu enenevissä määrin soveltaa myös toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Kielenoppimisen tutkimuksessa on 2000-luvulla tapahtunut niin sanottu sosiaalinen käänne (Block 2003; Atkinson 2011), jonka myötä oppimista on pelkkien kognitiivisten toimintojen ja yksilöiden kykyjen sijaan ryhdytty tarkastelemaan entistä enemmän sosiaalisena toimintana vuorovaikutuksessa (ks. esim. Lantolf & Thorne 2006). Kielenoppiminen nähdään yhteistoimintana ja tiedon katsotaan rakentuvan sosiaalisissa prosesseissa (Lehtimaja 2012: 11). Tähän näkökulmaan sopii myös keskustelunanalyttinen oppimisentutkimus. Keskustelunanalyysin avulla on mahdollista tarkastella tilanteista kielenoppimista hetki hetkeltä rakentuvassa vuorovaikutuksessa ja se mahdollistaa vuorovaikutuksen mikrotasolla sen tarkastelun, miten oppiminen tapahtuu ja miten vuorovaikutus muovaa oppimista (Lilja 2010: 47). Sen on todettu tarjoavan hyödyllisiä näkökulmia kielenoppimiseen ja -opetukseen muun muassa oppimateriaalien suunnittelun, kielitaidon arvioinnin ja luokkahuonevuorovaikutuksen kannalta (Seedhouse 2005), ja vuorovaikutuksen ja kielenoppimisen yhteyden tarkastelulla voidaan saavuttaa laajempaa ymmärrystä kielenoppimisen prosesseista myös formaalin kielenopetuksen ulkopuolella (ks. esim. Hall, Hellermann & Pekarek Doehler 2011).

Toisaalta on myös tutkijoita, jotka ovat kyseenalaistaneet keskustelunanalyysin soveltuvuuden oppimisen analysointiin ja ajattelevat, ettei oppimista sinänsä voi keskustelunanalyttisesti analysoida. Vaikka keskustelunanalyysin avulla voidaan saada tärkeää tietoa niistä vuorovaikutusympäristöistä, joissa oppiminen tapahtuu, se ei kuitenkaan pääse käsiksi oppijan sisäisiin kognitiivisiin prosesseihin, ja sen mahdollisuudet selittää, mikä lopulta saa aikaan oppimista, ja kuvata oppimisprosessia pitkällä aikavälillä on kyseenalaistettu. (He 2004; ks. myös Gass 2004; Larsen-Freeman 2004.) Menetelmän soveltumisesta oppimisen tarkasteluun onkin käyty vilkasta keskustelua

(ks. esim. Markee 2000; Markee & Kasper 2004; Brouwer & Wagner 2004; Seedhouse 2004, 2005; Kasper 2006; Lafford 2007; Mori & Markee 2009).

Keskustelunanalyysia on kielenoppimisen tarkasteluun sovellettu eri tavoin. Eri tutkimuksissa on eroja siinä, miten niissä määritellään oppimisen käsitettä ja millaisia mahdollisuuksia keskustelunanalyysin ajatellaan kielenoppimisen tarkasteluun tarjoavan. Koska keskustelunanalyysi ei tarjoa valmista mallia oppimisen tarkasteluun, on monissa tutkimuksissa sen tueksi otettu jokin oppimisen sosiaalisena toimintana näkevä oppimisteoria. Tällaisten teorioiden on nähty sopivan yhteen keskustelunanalyysin kanssa, sillä sosiaalinen vuorovaikutus nähdään niissä keskeisenä oppimisprosessin tapahtumisympäristönä ja kognitio sosiaalisesti muodostettuna ja jaettuna. (Kasper 2006: 91; ks. esim. Brouwer ja Wagner 2004; Hellermann 2009, 2011; Mondada & Pekarek Doehler 2004.) Oppimista lähestytään muun muassa osallistumisen kautta, ja osallistumisen tavan ja määrän on todettu vaikuttavan monin tavoin siihen, mitä ja miten opitaan (Kääntä 2010: 23).

Keskustelunanalyysin ja oppimisteorioiden yhdistäminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Yksi kritiikin aihe on se, että oppimisteoriat saattavat tuoda mukanaan analyysiin vaikuttavia lähtökohtaoletuksia, mitä keskustelunanalyysissa pyritään välttämään (ks. esim. Seedhouse 2005). Yhä useammissa tutkimuksissa keskustelunanalyysin onkin esitetty itsessään riittävän oppimisen tutkimiseen (ks. esim. Kasper 2006, 2009; Markee ja Seo 2009; Mori & Hasegawa 2009; Lee 2010). Tätä on perusteltu sillä, että sosiaalisesti jaettu kognitio tulee näkyväksi toisiaan seuraavissa puhetoiminnoina ja näin osallistujien yhteisen ymmärryksen ja samalla oppimisen rakentuminen on myös vuorovaikutuksen rakentumista havainnoivan analysoijan nähtävissä (Kasper 2009: 12–15). Etnometodologinen lähestymistapa tarkastelee oppimis- ja opetustilanteista kerättyä dataa samalla tavoin kuin mitä tahansa muutakin dataa ja katsoo kielenoppimisen esiin nostamisen analyysissa aiheelliseksi vain, mikäli aineistosta käy ilmeiseksi, että osallistujat jollain tapaa suuntautuvat siihen (Seedhouse 2005: 175).

Vuorovaikutuksen tutkiminen tarjoaa tietoa siitä, millaisia oppimistilaisuuksia keskustelussa syntyy ja miten osallistujat omalla toiminnallaan aktiivisesti vaikuttavat siihen, mitä ja miten opitaan (Mondada & Pekarek Doehler 2004). Sosiaalisesti jaetun kognition lisäksi keskustelunanalyttisessä oppimisentutkimuksessa on korostettu kielenoppimiseen liittyvän käyttäytymisen havainnointia. Esimerkiksi Markee ja Seo (2009) lähestyvät oppimista käyttäytymisenä ("language learning behavior"), sillä oppimista ei ole mahdollista suoraan havainnoida, mutta käyttäytymistä on. Myös Lilja

(2010, 2014) analysoi tutkimuksessaan kielenoppimistoimintaa, eli sitä, miten osallistujat vuorovaikutuksessa suuntautuvat kielenoppimiseen ja omalla toimillaan rakentavat keskustelusta kielenoppimistilanteen ("doing learning", ks. myös Sahlström 2011). Tutkimuksissa on pyritty selvittämään, millaiset keskustelukäytänteet ja vuorovaikutusympäristöt voivat mahdollistaa oppimisen ja millaista oppimista vuorovaikutuksessa voi tapahtua. Oppimisen näkökulmasta on tarkasteltu ainakin korjauksia (ks. esim. Markee & Seo 2009; Lilja 2010, 2014; Hellermann 2009, 2011), sanahakuja (Brouwer 2003; Koshik & Seo 2012; Reichert & Liebscher 2012) ja toistoa (Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Kurhila & Kotilainen tulossa). Oppimisen kohteeksi on noussut erityisesti sanasto, mutta myös kieliopillisiin seikkoihin on kiinnitetty jonkin verran huomiota (ks. Markee & Seo 2009). Erilaisista vuorovaikutusympäristöistä on erityisesti tarkasteltu luokkahuonevuorovaikutusta (ks. esim. Seedhouse 2004; Markee & Kasper 2004; Gardner 2008; Kääntä 2010), mutta myös arkikeskusteluja on analysoitu oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Brouwer 2003; Lilja 2010, 2014). Liljan mukaan (2010: 48–49) on mahdollista, että erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa oppimisen mahdollisuudet rakentuvat hieman eri tavoin ja vuorovaikutuskonteksti saattaa vaikuttaa myös siihen, millaisia kielen piirteitä oppimisen kohteeksi valikoituu. Kielenoppimisen mahdollistavia vuorovaikutuskonteksteja ja -käytänteitä tunnistaville ja analysoiville tutkimuksille onkin edelleen tarvetta. Tämä työ avaa näkökulmia kielenoppimisen mahdollisuuksiin seikkailukontekstissa, jota ei ole tällä tavoin aiemmin tutkittu.

5 RYHMÄN TUKI KIELELLISTEN ILMIÖIDEN PROSESSOINNISSA

Aistitarinaseikkailua lukuun ottamatta opiskelijat toimivat seikkailuissa ryhmissä tai pareittain, jolloin heidän on mahdollista tukeutua toisiinsa ja neuvotella niin seikkailutilanteisiin kuin kieleen liittyvistä seikoista. Seikkailujen tehtävissä on usein tietoisesti pyritty luomaan ryhmälle vuorovaikutustarpeita. Toisinaan tarpeen syntyminen on jätetty sen varaan, että tehtävästä todennäköisesti suoriudutaan paremmin, jos ryhmäläiset tuovat osaamisensa ja ideansa ryhmän käyttöön. Joissain tapauksissa vuorovaikutus on tällöin jäänyt vähäiseksi, kun joku ryhmäläisistä ottaa haasteen ratkaisemisesta päävastuun muiden jäädessä enemmän sivustaseuraajiksi. Yleisemmin ryhmät kuitenkin suuntautuvat tehtävien suorittamiseen yhdessä ja kukin tuo siihen oman panoksensa. Joissakin tehtävissä ryhmäläisille annetaan erilaiset mahdollisuudet toimia

tilanteessa ja saada tehtävän suorittamiselle olennaista informaatiota, jolloin informaatiota on pakko jakaa ja vuorovaikutuksesta tulee tehtävän onnistuneen loppuun saattamisen kannalta välttämätöntä. Seikkailuissa syntyykin monenlaista vuorovaikutusta, jossa paitsi suuntaudutaan tehtävien suorittamiseen ja puretaan niihin liittyviä tuntemuksia, myös prosessoidaan kielen ilmiöitä.

Seuraavaksi pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja analysoin seikkailutilanteita, joissa osallistujat suuntautuvat muun toiminnan lisäksi kielenoppimiseen ja saavat siihen tukea ryhmäläisiltään. Tarkastelen tuottamisen ongelmia, jotka aineistossani ilmenevät osallistujien kesken erityisesti sanahakuina (luku 5.1), ymmärtämisongelmien seurauksena syntyviä kielenoppimisen mahdollistavia kohtia (luku 5.2) sekä oppimisen mahdollistavia toisen korjauksia (luku 5.3). Sen jälkeen käsittelen ryhmän tukea heikomman kielenpuhujan mielekkään osallistumisen mahdollistajana (luku 5.4) ja lopuksi vedän yhteen, mitä ja millaisin keinoin ryhmäläiset analyysin perusteella toisiltaan pyrkivät seikkailuvuorovaikutuksessa oppimaan (luku 5.5).

5.1 Sanahaut tuottamisen ongelmien ratkaisuisa

Tässä luvussa tarkastelen seikkailuissa syntyneitä sanahakutilanteita, joissa osallistujat suuntautuvat kielenoppimiseen. Luvussa 5.1.1 tarkastelen tilanteita, joissa puhuja itse valitsee haettavan sanan, jota kyseisessä kontekstissa vuorossaan tarvitsee. Luvun 5.1.2 sanahaut syntyvät siitä, että seikkailutehtävä edellyttää juuri tiettyä sanaa, jota ryhmäläiset eivät heti saa mieleensä. Tällöin sanahausta tulee ryhmän yhteinen. Tuottamisen ongelmissa haetaan toisten apua toki myös muilla keinoin kuin tyypillisillä sanahauilla. Aineistossani on esimerkiksi tilanteita, joissa jollekin asialle pyydetään nimeä osoittamalla sitä ja kysymällä, mikä tämä on, tai englanninkieliselle sanalle pyydetään suomenkielistä vastinetta. Kakkoskieliset saattavat myös hakea toisilta vahvistusta, onko jokin heidän käyttämänsä sana oikein, keskeyttämällä meneillään olevan lausumansa sekä merkitsemällä tarkistettavan sanan prosodisesti tai kehollisesti epävarmaksi (ks. myös esim. Hosoda 2006: 32–33), käyttämällä sanoja *right*, *is it* tai *onko* tai tuottamalla vaihtoehtokysymyksen tyyppiä (*onko*) *X vai/tai Y*. Tällaiset eksplisiittiset kysymykset voivat nekin tarjota kielenoppimismahdollisuuksia, mutta koska tuottamisen ongelmat ja siihen liittyvä tuki erityisesti ryhmäläisten kesken näkyvät aineistossani yleisemmin tyypillisempinä sanahakutilanteina, keskityn tässä vain niihin.

5.1.1 Sanahaut

Spontaanissa puheessa puhuja ei aina löydä heti tarvitsemiaan kielellisiä aineksia. Tällöin puhuja usein katkaisee vuoronsa ja ryhtymättä muuttamaan juuri sanomaansa pysähtyy etsimään haluamaansa jatkoa. Tyypillisesti vuorossa esiintyy tällöin erilaisia suunnittelupartikkeleita, empimisäänteitä, toistoja, taukoja ja ääntenvenytyksiä merkkinä sanahausta. (Schegloff 1979; Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997: 118–121; Goodwin & Goodwin 1986.) Puhuja voi ilmaista sanahakunsa myös eksplisiittisesti esimerkiksi *mikä se on* -tyyppisillä kysymyksillä (Goodwin & Goodwin 1986; Goodwin 1987: 118; Kurhila 2006: 98). Termistä huolimatta sanahaussa haettu elementti voi olla paitsi sana myös esimerkiksi kieliopillinen muoto tai joskus pidempikin syntaktinen yksikkö (ks. Koshik & Seo 2012). Sanahakuja esiintyy kaikessa vuorovaikutuksessa, mutta yleensä sitä enemmän mitä vähemmän yhteisiä kielellisiä resursseja puhujat jakavat (Kurhila 2006: 91).

Kun puhuja epäröi vuorossaan ja osoittaa hankaluuksia löytää tarvitsemaansa ilmausta, on mahdollista, että puheen vastaanottaja auttaa vaikeuksissa olevaa puhujaa tarjoamalla haettavan ilmauksen ja täydentämällä näin puhujan vuoron, jolloin vuoro tuotetaan yhdessä (Sorjonen 1997: 120–121). Sanahaku ei siis ole vain puhujan sisäinen kognitiivinen prosessi, vaan näkyvä toiminto, johon toisen on mahdollista osallistua (Goodwin & Goodwin 1986: 52). Sanaa hakeva puhuja voikin eksplisiittisesti suunnata hakuaan vastaanottajalle ja luoda näin odotuksen, että tämä osallistuu ratkaisun löytymiseen. Tällöin puhuja tuottaa usein kysymyslauseen ja kääntää samalla katseensa jälleen vastaanottajaan. Kysymyssanat ovat sanahauissa melko yleisiä, mutta yhdistettynä vastaanottajaan kohdistuvaan katseeseen niillä haetaan vastaanottajan apua sanan löytymiseen. (Mts. 62–63; Kurhila 2006: 96.) Muualle suunnattu katse puolestaan antaa vaikutelman, että puhuja pyrkii löytämään hakemansa sanan itse. Katseella onkin todettu olevan yhteys siihen, osallistuuko vastaanottaja sanahaun ratkaisemiseen. (Ks. esim. Goodwin 1981; Kurhila 2006; Helasvuo, Laakso & Sorjonen 2004.) Mikäli sanahaun ratkaisu tulee vastaanottajalta, on täydennyksen jälkeen relevantti jatko yleensä sanaa hakeneen puhujan vuoro, jossa hän joko hylkää tai hyväksyy tarjotun täydennyksen (Sorjonen 1997: 120–121; Vatanen 2010: 86). Kakkoskielisessä keskustelussa täydennystä seuraa usein kakkoskielisen toisto, jolla tämän voidaan nähdä suuntautuvan kakkoskielisyyteensä ja osoittavan rekisteröineensä (uuden) kohdekielisen sanan (Kurhila 2006: 109, 149; Brouwer 2003). Hammarberg (1998) olettaa sanahakujen tarjoavan kielenoppijalle tärkeitä mahdollisuuksia kielenoppimiseen,

etenkin jos tämä käyttää hakemaansa sanaa keskustelussa pian sanahaun ratkettua. Brouwer (2003) kuitenkin toteaa, etteivät kaikki sanahakusekvenssit ole otollisia kielenoppimiselle, vaan kielenoppimismahdollisuuksia tarjoutuu vain sellaisissa sanahaussa, joissa vastaanottaja kutsutaan sanahakuun mukaan ja joissa osallistujat suuntautuvat kielelliseen epäsymmetriaan. Asiantuntevamman ei kuitenkaan tarvitse olla äidinkielen tai edes yleisesti ottaen kielitaidoltaan parempi.

5.1.1.1 Toinen apuna sanahaussa

Aineistossani sanahakuihin haetaan ja saadaan useammin apua suomalaisilta seikkailuavustajilta kuin ryhmäläisiltä. Joissakin tilanteissa apu tulee kuitenkin toiselta ryhmäläiseltä tai se ratkaistaan itse. Tässä alaluvussa tarkastelen tilanteita, joissa toinen tulee avuksi sanahakuun. Luvussa 5.1.1.2 on esimerkki tilanteesta, jossa sanahaku ratkaistaan itse.

Esimerkki 1 on Suomen historian seikkailusta, Turun akatemian filosofis-kielitieteellisen tiedekunnan tentistä, jossa ryhmien tehtävänä on ryhmitellä sanoja sanatyyppeihin (ks. esim. White 2001: 20–35) mukaan. Hämäläisten heimo on ryhmittelemässä i-loppuisia sanoja, joiden vartalon lopussa i muuttuu e:ksi. Nuru ehdottaa adjektiivia *kaunis*, jonka Mai torjuu selittäen, että *is*-loppuiset sanat kuuluvat eri ryhmään. Hän ei kuitenkaan löydä sopivaa sanaa, jolloin Eli tuottaa täydennyksen tarjoamalla sanaa *erilainen*. Mai tarttuu tarjoukseen. Hetkeä myöhemmin Mai toteaa, että *käsi* ja *vesi* kuuluvat samaan ryhmään. Jälleen häneltä kuitenkin puuttuu sopiva ilmaus. Tällä kertaa Nuru tarjoaa hänelle sanan *sama*, jonka Mai ottaa käyttöönsä. Iida on suomalainen seikkailuavustaja, ryhmän heimopäällikkö.

(1) SHS, Turun akatemia, filosofis-kielitiede; hämäläiset: *erilainen*, *sama*

01 Mai: sormi.
02 Nuru: sormen.
03 (1.0)
04 Mai: joo on?
05 (1.0)
06 Iida: m-↑hm,
07 (2.8)
08 Eli: #ja, # (.) [ää
09 Nuru: [ki[eli;
10 Mai: [kieli.
(0.8)
11 Iida: ↑hyvä.
12 (2.0)
13 Eli: hö

14 (2.6)
 15 Nuru: kaunee-
 16 Mai: e:[i;
 17 Nuru: [°kau[nis;°
 18 Eli: [ei,
 19 Mai: ii es ä on,
 20 Nuru: aa, [anteeksi.
 21 Mai: [on,
 *JOKU NAPUTTAA PÖYTÄÄ NOPEALLA TEMMOLLA
 22 ?Iida: m[*m,
 23 Mai: [on,
 24 ?Iida: mm,
 25 Eli: erilainen.
 → Mai: ä <erilai↑nen> [ryhmä?
 27 Nuru: [joo-o?
 28 (0.8)
 29 Nuru: joo-[o?
 30 Mai: [käsi?
 31 (0.4)
 32 Nuru: kä↑det, (0.2) [kä-
 33 Iida: [↑hm;
 34 Nuru: kä[↑det,
 35 Mai: [ei, .h [ei,
 36 Iida: [tai, [↑niin.
 37 Mai: [käsi ja vesi #ö# on,
 38 (0.8)
 39 Nuru: sama.
 40 Eli: sama.
 → Mai: on sama?
 42 Iida: ↑hy[vä
 43 Nuru: [joo
 44 Mai: joo?
 45 (6.2)
 46 Mai: joo,
 47 (0.4)
 → Mai: taivas kau↑nis on (0.2) sama.

Heimo on luokitellut sanat *suuri*, *järvi*, *sormi* ja *kieli* samaan sanatyyppiin. Rivillä 15 Nuru alkaa ehdottaa sanaa *kaunis*, mihin Mai ja Eli vastaavat kieltävästi. Mai ryhtyy (rivi 19) tuottamaan selitystä, miksi sana ei kuulu samaan tyyppiin edellisten kanssa: *-is*-loppuinen sana on *erilainen*. Mai ei kuitenkaan löydä sopivaa sanaa ja ryhtyy hakemaan sitä. Hänen vuorossaan on taukoja ja hän toistelee verbiä *on* jatkaen hakuaan, vaikka Nuru osoittaa *aa*-partikkelilla (ks. Koivisto 2015) ja anteeksipyyntöillä ymmärtäneensä. Koska tältä rastilta on valitettavasti vain äänitallenne, eivät Main eleet tai katseen suunta ole tässä tilanteessa tarkasteltavissa, mutta mahdollisesti riviltä 22 alkava nopea pöydänrummutus on Main ele, joka sekin suuntaa sanan puuttumiseen. Maita ei jätetäkään ratkaisemaan sanahakua yksin, vaan Eli tulee avuksi ja täydentää

Main lauseen sanalla *erilainen* (”collaborative completion”, ks. Lerner 1991, 1996). Mai ottaa Elin tarjoaman sanan käyttöönsä ja tuottaa lauseensa loppuun: (*ii es on*) *erilainen ryhmä* (rivi 26). Hän tuottaa sanan *erilainen* hitaasti ja huolellisesti ääntäen. Nuru vahvistaa *joo*-partikkelilla ja ryhmä siirtyy tehtävässä eteenpäin.

Seuraavaksi Mai ehdottaa sanaa *käsi* (rivi 30). Nuru taivuttaa sen monikkoon *kädet*, jossa näkyy vartalon muutos. Mai perääntyy ehdotuksestaan (rivi 35) ja ryhmittelee sanan *käsi* sanan *vesi* kanssa. Hän ei kuitenkaan jälleen löydä sopivaa sanaa ja tauon jälkeen Nuru täydentää hänen vuoronsa sanalla *sama*. Myös Eli tuottaa sanan. Mai toistaa vieden vuoronsa loppuun: *käsi ja vesi on sama*. Iida kehuu ja Nuru vahvistaa *joo*-partikkelilla. Hetkeä myöhemmin Mai käyttää äskettäin hakemaansa sanaa *sama* uudessa kontekstissa ryhmitellessään sanat *taivas* ja *kaunis* samaan sanatyyppiin (rivi 48).

Tilanteessa näkyy Main suuntautuminen kielenoppimiseen. Vaikka hänen viestinsä on jo mennyt perille ja Nuru osoittaa ymmärtävänsä, ettei *kaunis* kuulu samaan sanatyyppiin edellisten sanojen kanssa (rivi 20) Mai jatkaa sanahakuaan ja tahtoo viedä lauseensa loppuun. Elin tarjottua täydennyksen *erilainen*, hän ottaa sen käyttöönsä toistamalla ja lisää sen perään sanan *ryhmä*. Myös hetkeä myöhemmin hän toistaa sanahakuunsa saamansa täydennyksen *sama*. Sen lisäksi hän kykenee myöhemmin ottamaan sen käyttöönsä uudessa kontekstissa. Hän siis suuntautuu kielenoppimiseen yrittämällä aktiivisesti käyttää uutta sanaa omassa puheessaan.

Sanaa hakeva voi myös itse tarjota haettavaa sanaa (ks. Koshik & Seo 2012). Esimerkki 2 on loppuseikkailun arvaa kuka -rastilta, jossa toiset ryhmäläiset tietävät, kenellä seikkailuavustajalla on heidän tarvitsemansa vihje ja yhden täytyy selvittää oikea henkilö tekemällä ryhmälleen kyllä/ei-vaihtoehtokysymyksiä. Arvausvuoro on Evalla.

(2) LS, arvaa kuka; siniset: paita

```

01 Eva: <hän on> (.) keltainen::, (0.6) t-pai↑ja,
02      (0.8)
03 Nuru: pai>ta<,
04 Eva: >↑paita,<
05 Nuru: ei?
06 Eva: ei? (0.8) ää hän on: mui- mus- öö
07      (1.2) ((E NOSTAA SORMEN SUUPIELELLEEN, KATSOO ETEENSÄ))
          *E OSOITTAA OIKEALLA          *E KÄÄNTÄÄ KÄTENSÄ KOHTI
          KÄDELLÄÄN ETEENSÄ          NURUA JA KATSOO TÄTÄ
08 Eva: *mujsta (.) paj- (0.6) <*pai°jat;°>
          *N KATSOO EVAA
09 Nuru: *paita?
```

10 Eva: *paita*. ymm ö;
11 (1.0)
12 Nuru: ei,
13 Eva: ei,

Esimerkissä Evalle tuottaa ongelmia sana *paita*. Sen tuottamista edeltää tauko ja edellisen sanan venyttäminen ja vaikuttaa siltä, että hän joutuu hakemaan sanaa, jota hän ei lopulta tuotakaan aivan oikein. Tauot ja epäröintiänteet ovat yleensä eteenpäin suuntaavia merkkejä ongelmasta ja osoittavat, että niiden jälkeisessä elementissä tai sen tuottamisessa on jotakin ongelmallista (Schegloff 1979: 273). Häiriöt puheentuotossa osoittavat siis ongelmaa ja voivat toimia mahdollisina korjausaloitteen ennakkosoittimina, jolloin niitä mahdollisesti, muttei välttämättä, seuraa korjausaloite (Brouwer 2004: 95–96, ks. myös Kurhila 2006: 95–96). Vaikka Eva päättääkin sanahakunsa itse, Nuru korjaa Evan yrityksen *paija* sanalla *paita*, jonka Eva toistaa. Vasta sen jälkeen Nuru vastaa Evan kysymykseen.

Seuraavaksi Eva kysyy toisenvärisestä paidasta. Hän hakee ensin adjektiivia *musta* ja sen tuotettuaan alkaa jälleen hakea sanaa *paita* (rivi 8). Tällä kertaa hän kädellä viittaamalla sekä katseellaan hakee *paita*-sanon tuottamiseen tukea Nurulta, jolta hetkeä aiemmin kuuli sanan oikean muodon. Vaikka edellä myös sana *musta* aiheuttaa Evalle hakemista, hän kuitenkin selvittää sen itse. Pois toisista ryhmäläisistä suunnatulla katseella sekä miettiväisellä ilmeellään (”thinking face”, Goodwin & Goodwin 1986) hän osoittaa pyrkivänsä ratkaisemaan sanahaun itse, eivätkä toiset pitkähäkään tauon aikana ryhdy häntä auttamaan. Eva päättääkin sanahakunsa itse. Sen sijaan *paita*-sanaa tuottaessaan hän kääntää katseensa ja kätensä kohti Nurua pyytäen tältä vahvistusta sanalle, jonka Nuru on hetkeä aiemmin hänen puheestaan jo kertaalleen korjannut. Hän tuottaa ehdotuksensa katkon ja tauon jälkeen vaimeammalla äänellä osoittaen sen epävarmaksi (ks. esim. van Lier 1988: 202). Hänen tuottamansa *paijat* on hieman muokattu edellisestä yrityksestä, muttei edelleenkaan oikein, ja Nuru tuottaa jälleen korjausvuoron, jonka Eva toistaa, ennen kuin Nuru vastaa kysymykseen.

Eva siis pyrkii omaksumaan sanan oikean asun käyttöön toistamalla Nurun korjausvuorot ja yrittämällä käyttää sitä omassa tuotoksessaan. Hän kuitenkin merkitsee yrityksensä epävarmaksi hidastamalla ja vaimentamalla puhettaan. Samalla hän hakee elellään ja katseellaan Nurulta vahvistusta. Nurun korjausvuoro (rivi 3) avaa Evalle mahdollisuuden kielenoppimiseen, tässä tapauksessa heikosti omaksutun sanan vahvistumiseen, ja Eva selvästi kiinnittää huomionsa sanan oikeaan muotoon. Korja-

Esimerkki 3 on samasta tehtävästä hetkeä myöhemmin. Eva yrittää edelleen saada selville oikean avustajan saadakseen viihdeen.

*E KÄÄNTÄÄ KATSEENSA
NURUUN JA MINGIIN,
N JA M KATSOVAT AVUSTAJIA

Jäljellä on enää muutama seikkailuavustaja, johon tähänastiset tuntomerkit sopivat ja vain yhdellä heistä on oranssit kengät. Eva alkaa muodostaa kysymystään, muttei ole varma sanasta *oranssi*. Hän muodostaa kysymyksensä kokonaan (*hän on ora- orange kengät*, rivit 1–2), mutta palaa vielä hakemaan värisanaa *oranssi* osoittaen tietävänsä, ettei hänen käyttämänsä *orange* ole ehkä oikein. Puheessa on katkoja, taukoja ja ääntenvenytyksiä merkkinä ongelmasta. Lisäksi Eva toistelee ongelmallista sanaa ja hakee sanalle vahvistusta tai korjausta toisilta. Koshik ja Seo (2012) katsovat tällaisen oman sanahaun ratkaisuyrityksen, jolle haetaan keskustelukumppanilta vahvistusta, keinoksi suuntautua kielenoppijaidentiteettiin ("doing being a language learner").

23

he vastaa hänen sanahakuunsa pyrkiessään näkemään takarivissä istuvan, tehtävässä haetun avustajan kengät voidakseen vastata kysymykseen. Eva jatkaa sanahakuaan vaihtamalla kielen englantiin. Englanninkielistä sanaa *orange* seuraa naurahdus. Kurhila (2003: 214–215) on havainnut, että kakkoskielinen voi käyttää sanahakunsa ratkaisuyrityksen yhteydessä naurua keinona osoittaa tiedostavansa, ettei ilmaus ole kohdekielen mukainen ja näin tunnistavansa "normaalin" kielenkäytön rajat, vaikkei kykenekään löytämään tilanteeseen sopivaa sanaa (ks. myös Haakana 1999: 231).

Eva onkin selvästi tietoinen siitä, ettei ole löytänyt oikeaa suomenkielistä sanaa ja turvautuu englantiin tullakseen silti ymmärretyksi (ks. Kurhila 2006: 105–111). Pelkkä ymmärtäminen ei kuitenkaan riitä, vaan hän haluaa saada suomenkielisen sanan ja hakee sitä toisilta. Hän tuottaa englanninkielisen sanan vielä toistamiseen vähän painokkaammin ja osoittaa myös eleillään yhä hakevansa sanaa (rivit 4–5). Brouwerin (2004: 98–99) mukaan toisto voi olla yksi tapa osoittaa, että toistetussa elementissä on jokin ongelma, jonka korjaaminen on ensisijaista vuoroon reagoimiseen nähden, ja pyytää toista tekemään korjaus. Näin toisto merkitsee ongelman ja lisäksi erottaa toistetun sanan muusta vuorosta korjattavaksi. Toiset ovat selvästi ymmärtäneet Evan kysymyksen, sillä he ryhtyvät heti selvittämään vastausta. Jäämällä toistelemaan ongelmallista sanaa ja pyrkimällä kiinnittämään toisten huomion siihen Eva kuitenkin osoittaa olevansa ensisijaisesti kiinnostunut saamaan sille korjauksen ja odottaa toisten vastausta vasta toissijaisesti. Tämän voi nähdä suuntautumisena kielenoppimiseen. Englantiin turvautuessaan Eva tekee näkyväksi kielitaitonsa rajallisuuden, mutta jäädessään hakemaan toisilta oikeaa sanaa hän suuntautuu kielenoppijaidentiteettiinsä. Pelkkä intersubjektiivisuuden saavuttaminen ei riitä, vaan hän näkee vaivaa saadakseen kuulla oikean suomenkielisen sanan.

Tuotettuaan englanninkielisen käännösvastineen Eva pyörittelee käsiään katse suunnattuna ryhmäläisiinsä, mutta vaikka Nuru vilkaisee häntä, tämä ei edelleenkään tartu Evan korjauspyyntöihin. Lopulta Eva tuottaa englannin *orange*-sanan toisen mahdollisen suomennoksen *appelsiini*, mutta ilmaisee äänenlaadun muutoksella tietävänsä, ettei sekään ole haettu värisana, ja tekevänsä yrityksestään vitsin. Vasta vitsi saa toiset reagoimaan: se naurattaa sekä ryhmäläisiä että avustajia ja naurun jälkeen Nuru tuottaa Evan hakeman sanan *oranssi*. Sitä seuraa useampi *joo*-partikkeli, ennen kuin Eva tulkitsee saaneensa myönteisen vastauksen kysymykseensä ja näin saaneensa selville, kuka on oikea avustaja ja lähtee pyytämään häneltä vihjettä.

Esimerkeissä 2 ja 3 on molemmissa sanahaku, jonka lopuksi puhuja tekee yrityksen, jolle hän katseellaan hakee vahvistusta vastaanottajalta. Katseen lisäksi tuen hakemista osoitetaan myös eleillä ja äänenlaadun muutoksilla. Vastaanottaja korjaa virheellisen muodon ja esimerkissä 2 korjausta seuraa myös toisto.

5.1.1.2 Itse ratkaistu sanahaku

Esimerkissä 4 sanaa hakeva puhuja ratkaisee hakunsa itse. Esimerkki on room escape -seikkailusta ja siinä Eli ja Tatiana yrittävät saada kuulokkeet ulos lukitusta varastohäkistä. Kuulokkeet roikkuvat sulkurenkaassa, jonka he ovat kepin avulla saaneet vedettyä häkin ovelle. Seuraavaksi heidän pitää saada kuulokkeet irti sulkurenkaasta voidakseen ujuttaa ne oven kanaverkon raosta itselleen. Eli yrittää avata sulkurenkaan saadakseen kuulokkeet irti, mutta kun se ei heti onnistu, Tatiana ehdottaa, että he sen sijaan kierittäisivät kuulokkeiden solmun auki. Kanaverkon reikien läpi näperteleminen tuo Tatianalle mieleen apinan. Hän tuottaa sanan ensin englanniksi ja ryhtyy sen jälkeen hakemaan sitä suomeksi.

(4) RE; Tatiana & Eli: *apina*

((E PYÖRITTELEE SULKURENKAAN RUUVIA,
T SEISOO VIERESSÄ))
*T KUMARTUU KOHTI SULKURENGASTA

01 Tatiana: .h aa *voi ↑olla me voimme;
02 (0.8) ((T TARTTUU VERKON LÄPI KUULOKKEISIIN))
*T NÄYTTÄÄ ELILLE KUULOKKEITA,
TEKEE SORMILLAAN PYÖRITTÄVÄÄ
LIIKETTÄ

03 Tatiana: ähh, (0.6) kato *tä- tä- °tä-, °
04 (0.2)

05 Eli: o↑ke,
*T PÄÄSTÄÄ IRTI KUULOKKEISTA,
E KUROTAA NIITÄ SORMILLAAN
JA ALKAA PYÖRITTÄÄ NIITÄ
IRTI SULKURENKAASTA

06 Tatiana: ota ja *ei m-, (0.4) ei, (.) >minä voin<
*T OTTAA KIINNI
SULKURENKAASTA, *T OSOITTAA
E PÄÄSTÄÄ SIITÄ IRTI KUULOKKEITA

07 *.h #ä# otta ↑tämä *sinä voit,
08 (0.4)

09 Eli: o↑kei,
10 (1.0)

11 Eli: .hh [ee,
→ Tatiana: [kui- kuin manki.
13 (0.8)
*T KÄÄNTYY KATSOMAAN *T KÄÄNTÄÄ KATSEENSA
LAURAA KULMAT KURTUSSA SEINÄÄN, SITTEN LATTIAAN

→ Tatiana: ehheh *aa manki on suomeksi *mitä
15 .hh manki manki manki,

16 (1.4)
 *T KOHOTTA KULMAKARVOJAAN,
 KÄÄNTÄÄ KATSEEN ELIIN
 *T NYÖKYTTELEE
 → Tatiana: *↑apina. (.) *kuin apina.
 18 (0.4) ((T NYÖKYTTELEE YHÄ))
 19 Laura: heh hehehheh[hehheh;
 20 Eli: [aa: o↑kei;
 21 Tatiana: hihhih[hihhih,
 22 Laura: [hehheh,
 23 Eli: he?
 24 Tatiana: hihihih,
 25 Eli: apina;
 26 Tatiana: ehehhehheh.
 27 Eli: mh.
 28 (0.6)
 29 Eli: munki on_ö?
 30 (1.2) ((E PYÖRITTELEE YHÄ KUULOKKEITA
 SULKURENKAASTA))
 31 Eli: hyvä jalkiruoka; (.) munkki.
 *E KÄÄNTÄÄ KATSEEN LAURAAAN
 32 *.h h j(h)oo hahaha

Tatiana ottaa kiinni sulkurenkaasta ja Eli ryhtyy pyörittelemään kuulokkeita irti. Tatiana vertaa toimintaa apinaan: *kuin manki* (rivi 10). Eli ei reagoi Tatianan puheeseen, mutta tämä naurahtaa vertaukselleen itse. Sen jälkeen Tatiana ryhtyy etsimään sanaa suomeksi. Hän esittää kysymyksen *manki on suomeksi mitä* (rivi 14) ja kääntyy samalla katsomaan kameran takana olevaa opettajaa. Päättyessään kysymyksensä kysymyssanalla *mitä* hän kuitenkin kääntää katseensa pois, eikä opettaja ryhdy auttamaan häntä sanahaussa. Hän toistelee *manki*-sanaa ja saa tauon jälkeen palautettua suomenkielisen sanan mieleensä. Hän tuottaa sanan painokkaasti ja samalla hänen ilmeensä muuttuu. Lisäksi hän alkaa nyökytellä. Näin hän vaikuttaa olevan varma suomennoksesta. Rivillä 15 myös Eli, joka ei tähän mennessä ole kiinnittänyt Tatianan sanahakuun näkyvästi huomiota, reagoi. Hän tuottaa partikkelin *aa*, joka ilmaisee puhujan juuri ymmärtäneen jotakin, mikä aiemmin oli hänelle epäselvää tai mistä hänellä oli väärä käsitys (Koivisto 2015). Vain vähän englantia käyttävän Tatianan *monkey*-sanana ääntämys keskellä suomenkielistä puhetta ei ilmeisesti ole hahmottunut Elille ja näin ollen hän vasta nyt ymmärtää, mistä Tatiana puhuu. *Aa*-partikkelilla Eli osoittaa oivalluksensa ja sitä seuraavalla *okei*-partikkelilla hän vielä vahvistaa hyväksyvänsä Tatianan vuoron ja ettei lisäselvennyksiä tarvita (Koivisto 2015). Ymmärrettyään, mistä on kysymys, Elikin naurahtaa ja toistaa vielä sanan *apina*. Sen jälkeen hän ilmeisesti vielä selittää epäselvyyden lähteen: Tatianan *manki* muistuttaa sanaa *munkki*, joka on *hyvä jalkiruoka* (rivit 29 ja 31).

Esimerkissä Tatiana suuntautuu kakkoskielisyyteensä. Hän tuottaa vuoronsa keskeisen sanan ensin englanniksi, mutta *manki on suomeksi mitä* -kysymyksellään hän eksplisiittisesti osoittaa pyrkimyksensä käyttää suomea. Sanahaku ei välttämättä ole merkki siitä, että puhujalta puuttuisi sopiva sana sanavarastostaan, vaan jokin tuttu sana voi myös hetkellisesti lipsahtaa mielestä (Koshik & Seo 2012), eikä *apina* olekaan Tatianalle uusi sana, sillä hän pystyy tuottamaan sen itse. On kuitenkin mahdollista, ettei se ole vielä niin vahvasti omaksuttu, että hän pystyisi käyttämään sitä sujuvasti puheessaan, ja siksi hän tuottaa englanninkielisen vastineen ja joutuu hakemaan suomenkielistä sanaa. Tällainen mieleen palauttaminen voi kuitenkin vahvistaa sanan hallitsemista. Kuten Eva esimerkissä 3 Tatiana ei tyydy englanninkieliseen sanaan, vaan pyrkii saamaan sille suomenkielisen vastineen.

5.1.1.3 Yhteenveto

Kuten Brouwer (2003) on todennut, kielenoppimismahdollisuuksia selkeästi tarjoavissa sanahakusekvensseissä osallistujat suuntautuvat kielelliseen epäsymmetriaan ja toinen osallistuja osallistuu sanahakuun. Toisen ei kuitenkaan tarvitse olla äidinkielen tai edes yleisesti kielitaidoltaan parempi voidakseen tulla avuksi sanahakuun. Myös itse ratkaistujen sanahakujen on mahdollista vahvistaa jo ennestään opittua ja näin olla kielenoppijalle hyödyllistä (ks. myös Hellermann 2009).

Analysoimissani esimerkeissä tarve haettavan sanan käytölle on aito. Se ei synny esimerkiksi roolileikkialoista, joita luokkahuoneissa usein käytetään, vaan todellisesta tarpeesta tuottaa kielellisiä toimintoja aidossa vuorovaikutustilanteessa. Osallistujat myös toimivat aktiivisesti itse ja suuntautuvat kielenoppimiseensa. He valitsevat itse sanan, jonka oppimiseen suuntautuvat ja toimivat aktiivisesti sen omaksumiseksi. Sana opitaan vertaisryhmältä ja pyritään ottamaan haltuun toistamalla. Toisinaan sanaa pyritään ottamaan haltuun myös uudessa kontekstissa hyödyntämällä sitä osana uutta vuoroa, kuten esimerkeissä 1 ja 2.

5.1.2 Oikean vastauksen hakeminen loppuseikkailun verbiastilla

Seikkailuissa on rasteja, joilla ryhmän tehtävänä on esimerkiksi keksiä, mistä sanasta on kysymys tai tuottaa sanasta kontekstiin sopiva muoto. Näissä tehtävissä syntyy myös usein sanahakuja. Ne kuitenkin poikkeavat tavallisista sanahakutilanteista sikäli, että ensinnäkään sanahakua ei motivoi puhujan oma ilmaisutarve vaan tehtävän ratkaisu ja toiseksi vastaanottaja eli seikkailuavustaja tai sanaa arvuutteleva ryhmäläinen ei

osallistu sanahakuun ehdottamalla puhujan mahdollisesti hakemaa sanaa vaan lähinnä hyväksymällä oikein menneen vastauksen tai hylkäämällä ja korjaamalla väärän sekä mahdollisesti antamalla lisävihjeitä vaikeaksi osoittautuneessa tilanteessa.

Tässä alaluvussa käytän esimerkkinä loppuseikkailun verbirastilla syntyneitä tilanteita, sillä tällä rastilla tieto oikeasta sanasta on yhdellä ryhmäläisistä. Verbirastilla ryhmät etsivät tilasta lappuja, joissa kussakin lukee jokin perusmuotoinen verbi. Löydettyään verbin tulee sen löytäjän saada muut ryhmäläiset arvaamaan, mikä verbi on kyseessä, esittämällä sitä pantomiiminä. Kun oikea verbi on arvattu, sijoitetaan se vielä oikeaan verbityyppiin. Tehtävä on suoritettu, kun riittävän monta verbiä on ratkaistu. Rastilla syntyy usein tilanteita, joissa arvaajilla on selvästi ajatus arvattavasta verbistä, mutta oikean suomenkielisen asun löytäminen aiheuttaa hakemista.

Ensimmäinen esimerkki on vihreältä ryhmältä. Cáí esittää muille verbiä *avata*. Tatiana hakee aluksi verbiä *aueta*, Shani puolestaan verbiä *valita*. Lopulta oikea verbi kuitenkin löytyy.

(5) IS, verbit; vihreät: avata

01 Cáí: ööh,
 02 (1.4) ((C HEILAUTTAA KÄTTÄÄN VAAKATASOSSA
 EDESTÄ SIVULLE JA ASTUU ASKELEEN
 ETEENPÄIN))
 *C KATSOO LAPPUA
 03 Tatiana: auki au- (.) au*kea-
 04 (3.0) ((C TOISTAA LIIKKEEN))
 *C NOSTAA MOLEMMAT KÄDET YLÖS
 05 Shani: va*alt,
 06 (1.0) ((C KÄÄNTÄÄ YLÖSNOSTETTUJA KÄSIÄÄN VÄHÄN
 SIVUILLE JA LASKEE NE SITTEN SUORAAN ALAS))
 *C ASTUU PARI
 ASKELTA TAAKSEPÄIN
 07 Tatiana: *ovi?
 08 (1.0) ((C ASTUU ASKELEEN ETEENPÄIN JA
 TOISTAA ALUN KÄDENHEILAUTUKSEN))
 09 Tatiana: auki.
 10 (1.2) ((C KATSOO LAPPUA))
 11 Tatiana: kii[nni].
 12 Shani: [va:lita].
 13 (1.0) ((C KATSOO YHÄ LAPPUA,
 S KATSOO CÁITA, C VILKAISEE SHANIA))
 14 Shani: avata.
 15 (0.2)
 16 Tatiana: ava[ta,
 17 *C NYÖKKÄÄ JA OSOITTAA SHANIA
 18 Cáí: [*yes.
 19 Tatiana: >avata< AA,
 20 Roope: hyvä.
 21 Tatiana: ahhe[heh
 22 Shani: [joo.
 23 Tatiana: hy↑vä:,

Cáin liike hahmottuu Tatianalle avaamiseksi tai aukeamiseksi heti ja hän ryhtyy hakemaan verbiä. Kun oikea verbi ei kuitenkaan löydy, Cáí jatkaa pantomiimiaan ensin toistamalla liikkeensä ja sitten piirtämällä ensin käsillään ilmaan oven, jonka avaa (rivit 4–7). Tatiana sanoittaa Cáin miimin, muttei edelleenkään löydä sopivaa verbiä. Hän kokeilee myös vastakkaista sanaa *kiinni* (rivi 11). Shani tuottaa verbin *valita*, jota hän on tapaillut jo aiemmin rivillä 5. Cáí reagoi toisten arvauksiin tarkistamalla lapunsa, jota hän lopussa katsookin varsin pitkään. Rivillä 14 Shani tuottaa haetun verbin *avata*, jonka Tatiana toistaa ja Cáí vahvistaa oikeaksi.

Esimerkissä verbi löytyy lopulta melko nopeasti eikä verbiä arvuutteleva ryhmäläinen yritä auttaa muuta ryhmää muutoin kuin toistamalla miiminsä. Toisinaan oikean verbin löytämiseen tarvitaan kuitenkin enemmän apua ja sanahakusekvenssi voi venyä pitkäksikin. Näin on esimerkissä 6, jossa Nuru esittää Mingille ja Evalle verbiä *valita*. Nurun pantomiimin merkitys on auennut arvaajille hyvin nopeasti ja Eva on tuottanut englanniksi verbin *to choose*. Sekä Eva että Ming ilmaisevat, että tietävät, mistä on kyse, mutteivät osaa sanoa sitä suomeksi. Eva pyytää Nurulta sanan ensimmäistä kirjainta, mutta se ei vielä saa Evaa ja Mingiä edes yrittämään arvaamista. Rastin suomalainen rastivastaava Roope pyytää sanomaan ensimmäisen kirjaimen uudelleen ja hetken päästä seuraavan kirjaimen. Kun alkutavu on selvillä, Eva ja Ming ryhtyvät hakemaan verbiä. Nuru ilmaisee eleillään, milloin mennään oikeaan, milloin väärään suuntaan. Lopulta oikea verbi löytyy ja Eva ja Ming tuottavat lähes yhtäaikaaisesti yksikön kolmannen persoonan muodon ja perusmuodon. Esimerkki on melko pitkä, joten esitän sen tässä kahdessa osassa.

(6a) LS, verbit; siniset: valita

01 Eva: minä ymmärrän mutta minä en ymmärrä:
*N PIIRTÄÄ SORMELLA
ILMAAN V-KIRJAIMEN
02 suomeksi. (.) ä esim:äinen ensi*mäinen;
03 (10.2) ((N KÄÄNTYY SELIN EVAAN JA PIIRTÄÄ ILMAAN
V-KIRJAIMEN, ODOTTAA HETKEN JA PIIRTÄÄ
SEN SORMELLA VALKOTAULULLE, KÄÄNTYY KOHTI
MINGIÄ, NOSTAA ETUSORMEN PYSTYYN JA KÄY
VIELÄ PIIRTÄMÄSSÄ SORMELLA V:N VALKOTAULULLE;
E JA M KATSOVAT NURUA))
04 Eva: heheheh (.) heh.
05 (5.4)
06 Roope: mutta tiesit sen englanniksi; (.) niinkö.
*N OSOITTAA EVAA
07 Nuru: ye*s,
08 (0.6)
09 Nuru: mutta [se oli ok.
10 Roope: [ty-

11 Eva: to choose,
 12 Roope: tiedätkö mikä se on; (0.8) >sinä mikä se
 13 on< englanniks=tai suomeksi.
 14 Ming: äm: minä; (0.2) ä ymmära. (0.2) ääm:
 15 mutta minä ↑ei tiedä, (0.6) ä s(h)uomea;
 16 ↑suomektik suome↑na [suome-,
 17 Nuru: [ei muista.
 18 Roope: o[↑kei,
 *M PYÖRITTELEE ETUSORMEAAAN ILMASSA,
 LAITTAA SITTEN KÄTENSÄ OHIMOLLEEN
 19 Ming: [joo. minä ↑tiedän; (*0.4) [°ähähä°
 20 Eva: [m-↑hm,
 21 Roope: mikä oli ensimmäinen e suome- #e# mikä
 22 ensimmäinen kirjain.
 23 Nuru: vee.
 24 (0.8) ((N PIIRTÄÄ ILMAAN V-KIRJAIN))
 25 Nuru: vee.
 26 (2.2) ((E OSOITTAA NURUA, VILKAISEE
 ROOPEA, PUDISTAA PÄÄTÄ))
 27 Nuru: vee-e?
 28 (2.4) ((N PIIRTÄÄ ILMAAN V-KIRJAIN,
 MUODOSTAA SUULLA VA))
 29 Roope: seuraava kirjain on,
 30 Ming: vi[:vata;
 31 Nuru: [ve-
 32 Nuru: ve ↑aa,
 33 Ming: ↑ve aa °[ve-ata.°
 34 Nuru: [va,
 35 (1.2)
 *M KÄÄNTÄÄ KATSEEN EVAAN, N KÄÄNTÄÄ
 KATSEEN ALAS, OTTAA PÖYDÄLTÄ TUSSIN
 JA MENEE LÄHEMMÄS VALKOTAULUA
 36 Ming: *ve- velata °ve (vela)°
 37 Nuru: öö mä mä mää mä mä mää mää;
 38 Roope: [mmm?
 39 Eva: [öö kuinka v(h)erbityyppi hehe öö °what (-)
 40 I don't know° (.) verbi>tyyppi?<
 41 (2.0)
 42 Eva: ää, (1.0) y- (.) va? (0.4) varata;
 43 (1.8) ((N KATSOO EVAA, HEILUTTAA
 SORMIAAN KOHTI EVAA))
 44 Eva: °e v-° v[:a-
 45 Nuru: [ei?
 46 (1.0)
 *N POISTAA TUSSISTA KORKIN
 JA KÄÄNTYY KOHTI TAULUA
 47 Eva: va*a-
 48 (0.8) ((N KIRJOITTAA TUSSILLA VALKOTAULULLE))
 49 Eva: öö,

Eva on tuottanut englanninkielisen *to choose* hyvin pian Nurun pantomiimin jälkeen. Hetkeä myöhemmin hän ilmaisee eksplisiittisesti ymmärtävänsä, mitä toimintoa haetaan, mutta ettei tiedä sitä suomeksi. Arvaamisen avuksi hän pyytää Nurulta *ensimmäinen* (rivi 1), johon Nuru reagoi piirtämällä sormella ilmaan haetun verbin

ensimmäisen kirjaimen *v*. Nuru jatkaa kirjaimen piirtämistä, mutta siitä ei ole toisille vielä riittävästi apua. Roope tarkistaa kameran takaa, että Eva tietää sanan englanniksi ja saa Nurulta vahvistuksen (rivit 6–7). Eva toistaa vielä verbin *to choose*. Seuraavaksi Roope kysyy ilmeisesti Mingiltä, tietääkö tämä sanaa. Myös Ming kertoo, että hän ymmärtää, muttei tiedä, mitä se on suomeksi (rivit 14–16). Roope pyytää toistamaan ensimmäisen kirjaimen. Vaikka Ming ja Eva ovat selvästi ilmaisseet olevansa kykenemättömiä tuottamaan tilanteessa kaivattua sanaa, Roope ei kuitenkaan päätä tehtävää esimerkiksi pyytämällä Nurua kertomaan oikean vastauksen. Roope siis lähtee oletuksesta, että sana voi kuitenkin olla arvaajille tuttu, mutta he eivät vain kykene tässä hetkessä palauttamaan sitä mieleensä, ja rohkaisee ryhmää vielä yrittämään vihjeiden avulla.

Nuru ryhtyy toistelevaan kirjaimen nimeä *vee* ja piirtämään sitä ilmaan (rivit 23–28). Eva osoittaa häntä ja pudistaa päätään. Alkukirjain ei edelleenkään saa arvaajia tuottamaan arvausvuoroja, vaikka Nuru yrittää äänettömästi antaa lisävihjeen seuraavastakin äänteestä muodostamalla alkutavua huulillaan, ja Roope pyytää seuraavan kirjaimen (rivi 29). Ming esittää ensimmäisen arvauksensa *vi:vata*. Siihen ei kuitenkaan reagoida, vaan Nuru reagoi Roopen vuoroon nimeämällä vielä ensimmäisen kirjaimen *ve* ja sen perään toisen kirjaimen *aa*. Ming toistaa ja laittaa ne sellaisenaan peräkkäin *veata* (rivi 33). Nuru tuottaa päällekkäispuhunnassa ensimmäisen tavun *va*, mutta Ming jää silti hakemaan verbiä *ve*-alulla.

Eva puolestaan yrittää etsiä lisävihjeitä kysymällä verbityyppiä, muttei ilmeisesti saa vastausta. Hetken odotettuaan hän toistaa Nurun antaman alkutavun *va* ja tuottaa verbin *varata* (rivi 42). Kirjainten luetteleminen ei ole auttanut häntä ja johti Mingiä jopa harhaan, mutta tavuun tarttuminen on selvästi helpompaa. Tämän tyyppisestä avusta sanahakutilanteessa on tehnyt huomioita myös ainakin Tjukanov (2012: 22–24), jonka suomen kielen suullisista tenttitilanteissa kerätyssä aineistossa on juuri sanahakuihin liittyviä tilanteita, joissa opettaja ei anna opiskelijan hakemaa sanaa kokonaan, vaan tarjoaa sen sijaan vihjeeksi sanan alkua, josta opiskelija tuottaa elaboroidun toiston lisäksi loppuosan morfeemit. Opiskelijaa auttamalla ja tuottamalla vuoroja yhteistyöllä opettaja voi tukea paitsi tilanteen sujuvuutta myös opiskelijan kasvojen säilymistä tarjoamalla tilaisuuden löytää oikea muoto avustettuna. Nuru reagoi Evan arvaukseen katseella ja heiluttelemalla sormiaan kehottaen Evaa jatkamaan yrittämistä. Tämä jatkaa hakemista *va*-tavulla. Nuru puolestaan kääntyy valkotaululle ja ryhtyy kirjoittamaan.

(6b) LS, verbit; siniset: valita

50 (2.0) ((N LOPETTA A KIRJOITTAMISEN,
M JA E KATSOVAT TAULUA))

51 Ming: val:lata,
52 Nuru: .hh
*N OSOITTA A MINGIÄ ETUSORMELLAAN SUU AUKI

53 Ming: *va- <val[laa.>
54 Eva: [>vallata.<
55 Roope: lähellä?
56 Eva: valmata.
57 Nuru: läheltä lähellä lähellä.
58 Eva: val:-
*N HEILUTTELEE ETUSORME AAN KOHTI MINGIÄ

59 Ming: *val-
60 (0.6)
61 Eva: ↑l[a,
62 Ming: [la:.
63 (1.0)
*N NYÖKKÄÄ JA PYÖRITTÄÄ ETUSORME AAN

64 Ming: vallat- (0.2) *val-, (0.4) la: [↑la,
65 Eva: [valla?
66 (0.8) ((N PUDISTAA VÄHÄN PÄÄTÄÄN))
67 Eva: e[i?
68 Ming: [val-
69 Eva: ↑va:ra.
*N NOSTAA KÄMMENEN PYSTYYN JA
HERISTÄÄ SITÄ, OSOITTA A TAAS
MINGIÄ ETUSORMELLAAN

70 Ming: valla. (.) * (°ei -°)
*N RYPISTÄ KULMIAAN, NOSTAA KÄMMENEN
PYSTYYN JA HERISTÄÄ SITÄ

71 Eva: vara. (0.2) *var?
72 (1.0) ((N JATKAA KÄMMENEN HERISTELYÄ, KÄÄNTÄÄ
KATSEENSA LATTIAAN, VIE NYRKIN SUULLEEN))

73 Nuru: ts,
*N NOSTAA KATSEENSA, OSOITTA A EVAA
ETUSORMELLAAN, NYÖKKÄILEE

74 Eva: va:ra val? (*0.6) val?
75 (0.8) ((N PYÖRÄYTTÄÄ SORME AAN))
76 Ming: vauva.
77 Eva: val[mu;
78 Ming: [ei (ole) ei, (.) vau valla [vau-,
79 Eva: [valm,
80 (1.0) ((N PUDISTAA PÄÄTÄÄN JA HERISTÄÄ SORME AAN))
81 Eva: vald-,
*N PUDISTAA PÄÄTÄÄN

82 Nuru: *°ei,°
83 Eva: valt-,
*N TAIVUTTA A VARTALO AAN TAAKSE
JA POLKAISEE JALALLA LATTIAA

84 Nuru: *@ie(h)äääh@
85 Ming: va(h),
86 Eva: val:a.
87 Ming: v[al,
*N KÄÄNTÄÄ KATSEEN EVAAN, PUDISTAA PÄÄTÄÄN HYMYILLEN,
R TULEE KAMERAN TAKAA LÄHEMMÄS TOISIA, OTTAA TUSSIN

88 Nuru: [*ei,
89 Eva: val:e.

90 (0.6)
 *N KOHOTTA KATSEENSA, NOSTAA ETUSORMEN KOHTI
 EVAA JA MINGIÄ, R ALKAA PYÖRITTÄÄ KÄTTÄÄN

91 Ming: *°val:a;°
 *R OSOITTAA ETUSORMELLA EVAA, E JA N KATSOVAT
 TOISIAAN, N OSOITTAA EDELLEEN EVAA ETUSORMELLA

92 Eva: vale* val:et ↑sa,
 93 (0.4)
 *N OSOITTELEE EVAA ETUSORMELLAAN

94 Nuru: *e[ä-ä,
 → Eva: [valit[se:.
 *M NOSTAA SORMEN POIS SUUPIELELTÄÄN
 JA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA NURUUN

→ Ming: [*<valita.>
 *N JA R OSOITTAVAT MINGIÄ

97 Nuru: *J[OO.
 *E KÄÄNTÄÄ KATSEEN ALAS

→ Eva: [*valita

99 Roope: [↑hyvä.

→ Eva: fvalita f m↑hm,

Videolla ei näy, mitä Nuru kirjoittaa, mutta ilmeisesti hän merkitsee näkyviin haetun verbin alkutavun *va* ja mahdollisesti lisää siihen myös kolmannen kirjaimen, sillä seuraavat arvaukset alkavat *val*. Mingin arvaus *vallata* (rivi 51) on jo lähellä ja saa Nurun henkäisemään ja osoittamaan häntä sormellaan. Eva toistaa arvauksen ja kokeilee muuntaa sitä *valmata*. Roope toteaa arvausten olevan lähellä ja Nuru toistaa tämän sanallisen palautteen. Eva ja Ming toistelevat alkutavua *val-* ja lisäävät sen perään *la-* tavun. Nuru reagoi arvauksiin nyökkäyksin ja etusormeaan pyörittelemällä sekä toisaalta päänpudistelulla.

Rivillä 69 Eva muuttaa jo oikein mennyttä alkua ja ehdottaa *va:ra*. Nuru torjuu yrityksen nostamalla kämmenen pystyyn ja heiluttamalla sitä. Sen jälkeen hän osoittaa etusormellaan Mingiä, joka on vielä toistanut ehdotuksen *valla*. Nurun eleestä huolimatta Eva toistelee edellistä arvaustaan ja Nuru toistaa torjuvan eleensä voimakkaammin, nyt myös kurtistaen kulmiaan ja painaa sitten päänsä. Eva jatkaa hakuaan. Hänen tuottaessaan oikean alun *val* Nuru nostaa katseensa, osoittaa häntä ja nyökkää innokkaasti (rivi 74). Eva toistaa *val* ja Nuru kehottaa sormen liikkeellä jatkamaan. Eva ryhtyy kokeilemaan erilaisia jatkoja *val*-alulle: *valmu*, *valm*, *vald*, *valt*, *vala*. Nuru pudistelee päätään ja heristää sormeaan. Oikeaa vastausta ei tunnu löytyvän ja Nuru päästää rääkäisyn (rivi 84). Roope siirtyy lähemmäs ja valmistautuu auttamaan.

Eva jatkaa arvauksia ja tuottaa ehdotuksen *vale*. Nuru reagoi nostamalla päätään ja osoittamalla sormellaan. Myös Roope alkaa pyörittää kättään kehottaen jatkamaan. Evan seuraava arvaus on *val:etsa*, joka on jo niin lähellä, että saa Nurun osoitte-

lemaan Evaa innokkaasti. Eva muokkaa arvaustaan ja tuottaa oikean verbin yksikön kolmannen persoonan muodon *valitsee* (rivi 95). Osittain päällekkäispuhunnassa pitkään mietteläästi muualle katsellut Ming hihkaisee perusmuodon *valita* kääntäen samalla katseensa Nuruun. Nuru ja Roope vahvistavat verbin oikeaksi. Eva toistelee vielä pari kertaa perusmuotoa *valita*.

Molemmissa esimerkeissä oikean verbin löytyminen vaatii hakemista, jälkimmäisessä esimerkissä myös runsaasti apua sanaa arvuuttelevalta ryhmäläiseltä. Vaikka verbi ei aluksi meinaa löytyä, vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei kyse ole täysin vieraasta sanasta, vaan hakemisen ja vihjeiden avulla se on mahdollista saada tuotettua. Jälkimmäisessä esimerkissä vihjeitä tosin tarvitaan varsin paljon, ja ainakin Eva vaikuttaa vain kokeilevan mahdollisia jatkoja sanan alulle. Ming kuitenkin jää miettimään verbiä osallistumatta enää arvauksiin ja tuottaa lopulta vastauksensa varmallalla äänellä ja vaikuttaa ajattelevan löytäneensä oikean verbin. Mingin ja Evan viimeisten vastausvuorojen prosodiassa onkin selvä ero. Vaikka Eva löytääkin oikean verbin jo hieman ennen Mingin vuoroa, on hänen arvauksensa tuotettu selvästi epävarmemmalla äänellä kuin Mingin vuoro, ja se on prosodisesti samankaltainen kuin hänen muutkin arvauksensa. Toisin kuin Ming hän ei siis vaikuta siltä, että ajattelisi tuottavansa nyt oikean vastauksen, vaan pikemminkin kehittelee hakuaan edelleen. Kun oikea vastaus löytyy, suuntautuu toinen arvaaja molemmissa esimerkeissä sen mieleenpainamiseen toistelemalla sitä. Näin on myös jälkimmäisessä esimerkissä, jossa Eva on ollut arvauksestaan epävarmempi ja jää toistelemaan verbiä, vaikka onkin osunut haussaan lopulta oikeaan.

5.2 Ymmärtämisen ongelmien osoittaminen

Keskustelunanalyysissä korjauksella tarkoitetaan käytänteitä, joilla keskustelijat käsittelevät puheen tuottamisessa sekä vastaanottamisessa esiintyviä ongelmia, joista jälkimmäiset määritellään usein kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmiksi (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997). Aina tosin ei ole selvää, onko kyse kuulemisen vai ymmärtämisen ongelmasta. Analysoijan tarkasteltavissa onkin vain se, miten korjausaloitteen vastaanottaja mahdollisesti reagoi ja millaisen tulkinnan hän sen perusteella korjausaloitteesta tekee, ja miten korjausaloitteen tuottanut puolestaan reagoi tuohon reaktioon.

Keinoja vastaanottamisen ongelmien osoittamiseen ja korjausaloitteen tekemiseen on monia. Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) esittelevät avoimet korjausaloitteet (ks. esim. Drew 1997; Haakana 2011), kysymyssanat sekä kysymyssanan ja ongelmavuoron osittaisen toiston yhdistelmät (ks. esim. Sidnell 2010: 124–132; Lilja 2010: 163–182), toistot (ks. esim. Jefferson 1972; Schegloff 1997; Robinson 2013) ja ymmärrysehdokkaat (ks. esim. Kurhila 2006; Antaki 2012). Muissa tutkimuksissa on tehty havaintoja myös muista keinoista, kuten kysymyslauseista (ks. esim. Lilja 2010: 114–118; Egbert 2009: 102–105) ja kehollisista korjausaloitteista (ks. Seo & Koshik 2010). Eri korjausaloitteissa on eroja sen suhteen, kuinka tarkasti ne osoittavat ongelmallisen elementin ja ongelman laadun.

Tässä luvussa tarkastelen tilanteita, joissa toinen korjausaloitteella merkitsee edeltävästä vuorosta jonkin elementin ongelmalliseksi ja ongelma ratkeaa merkityn elementin merkityksen avaamisella. Käsittelen ensin toistomuotoisia korjausaloitteita, jotka tulkitaan merkiksi ymmärtämisen ongelmasta ja sitten kysymyslauseita, joilla toinen kysyy jonkin aiemmassa vuorossa olleen sanan merkitystä. Tarkastelemissani tilanteissa osallistujat suuntautuvat kielitaitonsa eroihin: siihen, että toinen tuntee jonkin kontekstissa käytetyn sanan ja toinen ei. Kyseisen sanan ongelmalliseksi merkitseminen ja sen merkityksen avaaminen siirtävät osallistujien huomion kieleen ja luovat mahdollisuuksia kielenoppimiselle. Toisaalta vaikka tällaiset tilanteet tekevät kielellisen epäsymmetrian näkyväksi, on korjausaloitteiden funktiona usein kuitenkin intersubjektiivisuuden säilyttäminen, eivätkä osallistujat välttämättä osoita lisäksi erityistä suuntautumista kielenoppimiseen. Toisinaan osallistujat kuitenkin jäävät toistelemaan ongelmallista elementtiä tai käyttävät sitä vuorovaikutuksessa yhteisen ymmärryksen saavuttamisen jälkeenkin. Tällöin intersubjektiivisuuden säilyttämisen lisäksi korjaussekvenssi avaa myös mahdollisuuden kielenoppimiselle. (Ks. myös Lilja 2014.)

5.2.1 Toisto ymmärtämisen ongelman ilmaisimena

Toisto on ilmaus, jossa jotakin vuorovaikutuksessa aiemmin esiintynyttä, yleensä edellisessä vuorossa ollutta, tuotetaan uudelleen. Toiston ei tarvitse olla edellisen vuoron identtinen kopio ja siinä voi olla muutoksia esimerkiksi deiktisissä aineksissa ja prosodiassa. Sen on kuitenkin oltava perustellusti kuultavissa edellisvuoron uudelleen tuotoksi (Schegloff 1997: 525, 1996: 179). Joissakin tutkimuksissa toisto on määritelty

laajemminkin ja toistoiksi katsottu myös esimerkiksi parafraasin kaltaiset ilmaukset (ks. esim. Tannen 1987, 1989).

Keskustelukumppanin puheen toistaminen on kaikessa vuorovaikutuksessa yleinen ilmiö, jota käytetään moniin tarkoituksiin. Toistolla voidaan muun muassa rekisteröidä edeltävä vuoro (Schegloff 1997: 527–531; Sorjonen 1996: 303–312) ja osoittaa siihen kohdistuvaa emotiota, kuten yllättyneisyyttä tai hyväksyntää (Svennevig 2004; Selting 1996; Wilkinson ja Kitzinger 2006), vahvistaa edellisessä vuorossa implikoitu asia (Schegloff 1996a), vastustaa edeltäviin kysymyksiin sisältyviä ennako-oletuksia (Bolden 2009) ja tehdä korjausaloite (Jefferson 1972; Schegloff 1997; Wu 2009; Benjamin & Walker 2013; Robinson 2013). Toisen tekeminä korjausaloitteinakin (osittaista) toistoa voidaan käyttää monipuolisesti. Sillä voi ilmaista kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmia (Schegloff ym. 1977: 367–368; Koshik 2005; Lilja 2010, 2014; Robinson 2013), hakea selvennystä tai lisätietoa (Sun 2008: 74; Halliday & Hasan 1976: 214–215) sekä osoittaa erimielisyyttä tai tuottaa muita korjausaloitteita muistuttavia toimintoja (Schegloff 1997; Benjamin & Walker 2013).

Sen, millaiseksi sosiaalisesti toiminnoksi toisto milloinkin tulkitaan, riippuu muun muassa toistovuoron prosodisista piirteistä (ks. esim. Robinson 2013). Toisaalta suomenkielisessä keskustelussa sävelkulkua ei käytetä erottelemaan eri lausumatyyppejä niin paljoa kuin esimerkiksi englannissa tai saksassa, koska muitakin keinoja on niin paljon (ks. esim. Iivonen, Nevalainen & Aulanko 1987: 239–240; vrt. esim. Robinson 2006: 148–149; Egbert, Golato & Robinson 2009). Sävelkululla, painotuksella, äänenkorkeudella ja -voimakkuudella sekä puhenopeudella on vaikutusta siihen, miten korjausaloite tulkitaan, mutta prosodian on todettu olevan hyvin tilannekohtaista, ja samanlainenkin sävelkulku voi eri tilanteissa saada erilaisen tulkinnan. Tärkeä rooli on myös katseella ja eleillä. (Lilja 2010: 67–69; 2014).

Kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa etenkin alkeistasolla, kun omat kielelliset resurssit ovat vielä rajalliset, toisto voi olla myös keino tukeutua keskustelukumppaniin ja ylipäättään osallistua vuorovaikutukseen (ks. Broeder 1992; Sun 2008; luku 5.4.1). Kakkoskielisessä keskustelussa onkin havaittu esiintyvän runsaasti toistoja. Kielitaidoltaan heikompien on arveltu käyttävän toistoa ilmaisemaan myös ymmärtämisen ongelmiaan enemmän kuin kieltä paremmin osaavien. (Svennevig 2004: 503; Lilja 2010, 2014.)

Tässä tarkastelun kohteena ovat tilanteet, joissa toistolla ilmaistaan ymmärtämisen ongelmia. Analyysissa toistoa käsitellään korjausaloitteena, mikäli keskustelu-

kumppani sen sellaiseksi tulkitsee. Korjausvuorot, joissa edeltävän toiston tulkitaan osoittavan, ettei sen tuottanut tunne toistamansa elementin merkitystä, tuovat näkyväksi kielellisen epäsymmetrian. Keskustelijoiden yhteinen fokus siirtyy tällöin kieleen ja näin aukeaa mahdollisuuksia myös kielenoppimiselle. (Lilja 2014: 99.) Vastaamalla toistoon puhuja ottaa huomioon sen, mitä otaksuu keskustelukumppanin tietävän toistamastaan elementistä kyseisessä kontekstissa (Robinson 2013). Toiminnallisen ja sekventiaalisen kontekstin sekä toiston prosodisten piirteiden lisäksi myös osallistujien kielellinen epäsymmetria vaikuttaa siihen, että kakkoskielisen toisto tulkitaan korjausaloitteeksi. Tällöin kielitaidoltaan vahvempi ottaa keskustelukumppaninsa heikomman kielitaitotason huomioon ja suhtautuu toistoon sen mukaisesti. Tulkitsaan toiston ilmaisevan, ettei toinen tiedä sanan merkitystä, puhuja orientoituu keskustelukumppaninsa kakkoskielisyysyteen. (Lilja 2014; ks. myös Kitzinger & Mandelbaum 2013.)

Esimerkki 7 on Suomen historian seikkailusta. Hämäläisten heimo on juuri saapunut Turun akatemian oikeustieteellisen tiedekunnan rastille.

(7) SHS, Turun akademia, oikeustiede; hämäläiset: laki

```

01 Iida: mikä nyt on.
02 Nuru: ((lukee)) oikeus:- oikeus tieteellinen;
03 Iida: a↑ha:,
04 Nuru: >tiedekunta.<
          *I:N KATSE KIERTÄÄ RYHMÄLÄISET
05 Iida: *eli mikä on oikeus<tieteellinen>?
06 Nuru: ö[ö,
07 Iida: [oikeus ä[ä,
          *N KÄÄNTÄÄ KATSEEN IIDAAN
          *I KÄÄNTÄÄ KATSEEN NURUUN
08 Nuru: [*lae *lai la[i?
          *I KÄÄNTÄÄ KATSEEN MUIHIN
09 Iida: [joo ↑*laki.
10 Nuru: laki [joo.
11 Iida: [kyllä.
→ Mai: [↑lakki.
13 Helge: [↑aa jo[o.
          *N KÄÄNTÄÄ KATSEEN MAIHIN
14 Nuru: [*laki law.
→ Mai: ahaa [°la[ki°
16 Nuru: [la[w.
          *H KATSOO IIDAAN,
          I KÄÄNTÄÄ KATSEEN HELGEEN
17 Helge: [*zakony. ((ven. 'lait'))
          (0.4)
18 Iida: mm.
19 Nuru: joo.
20 Iida: kyllä.

```

Iida, ryhmän suomalainen heimopäällikkö, kysyy, mikä tiedekunta on kyseessä. Nurun luettua tiedekunnan nimen paperista Iida kysyy sen merkitystä, ja Nuru ryhtyy hake-
maan sanaa *laki* (rivi 8). Iida täydentää Nurun haun ja tämä osoittaa rekisteröineensä
oikean muodon toistamalla täydennyksen. Nurun toistettua sanan Maikin toistaa sen
(rivi 13). Hänen toistonsa on kuitenkin prosodisesti erilainen kuin Nurun rekisteröivä
toisto, ja vuoron prosodiset piirteet implikoivat, ettei kyse ole vain edellä puhutun
neutraalista rekisteröinnistä. Toisto on tuotettu laskevalla intonaatiolla ja se on aloitet-
tu selvästi muuta puhetta korkeammalta. Alun paino saa sen kuulostamaan yllättyneel-
tä tai kysyvältä. Nuru tulkitseekin Main toiston merkiksi siitä, ettei tämä tunnista
sanaa, sillä hän kääntyy tätä kohti, toistaa vielä sanan *laki* ja tuottaa sille englanninkie-
lisen käännösvastineen *law* (rivi 14). Näin Nuru suuntautuu Main kakkoskielisyyteen
ja osoittaa olettavansa, ettei sana ole tälle tuttu. Nurun toisto on myös korjaus, sillä
Main *lakki* ei ole sanan täydellinen uudelleentuotto, vaan *k* on siinä virheellisesti kah-
dentunut. Mahdollisesti virheellinen muoto yhdessä Main intonaation kanssa toimii
Nurulle vihjeenä siitä, että Main toisto on merkki ymmärrysongelmasta. Mai ilmaisee
ahaa-partikkelilla vastaanottaneensa uutta tietoa (VISK § 1049) ja toistaa vielä sanan
laki. Tällä kertaa hän tuottaa toiston selvästi vaimeammalla äänellä eikä suuntaa sitä
toisille, vaan pikemminkin pyrkii rekisteröimään (uuden) sanan itselleen.

Esimerkki 8 on loppuseikkailusta. Rastilla ryhmän tehtävänä on rakentaa mal-
lin mukainen esineasetelma niin, että vain yksi ryhmäläinen saa käydä katsomassa
mallia ja vain ne, jotka eivät ole sitä nähneet, saavat koskea esineisiin. Esineasetel-
massa on muun muassa tuoli, jonka päällä on paperi, johon tulee piirtää aurinko. Kel-
tainen ryhmä on suorittamassa tehtävää ja Eli antaa Kobelle ja Helgelle ohjeita. Helge
ei kuitenkaan tunnista sanaa *piirtää*. Kobelle puolestaan sana *aurinko* tuottaa ilmeises-
ti ymmärtämisongelman.

(8) LS, esineasetelma; keltaiset: piirtää, aurinko

```
01 Eli:   piirtää; (.) ää paperi?
02       (0.4)
03 Helge: >↑piirtää,<
04 Eli:   ää::,
05       (1.6)
          *H KÄÄNTÄÄ KATSEEN ELIIN
→ Helge: *°piirtää;°
07       (1.0) ((E KÄÄNTÄÄ KATSEEN HELGEEN))
          *E PIIRTÄÄ ILMAAN YMPYRÄN
08 Eli:   *piir↑tää, (0.4) paperi? (0.4)
09       mm[m,
```

*H KUMARTUU OTTAMAAN SANAKIRJAN

10 Helge: [>*(tämä) piirtä[ä<
 11 Eli: [päällä
 *K OSOITTAA PAPERIA SORMELLAAN

12 Helge: (*a[haa)
 13 Eli: [ää aurin:go.
 14 (0.8)
 → Kobe: ↑aurin:go.
 16 Helge: .h
 17 Eli: kyllä.
 *K PIIRTÄÄ SORMELLAAN ILMAAN SUUREN YMPYRÄN

18 Helge: aa *au↑rinko.
 19 Eli: <ky:l↑lä,>
 20 (0.6)
 *K HEITTÄÄ SANAKIRJAN TAKAISIN LATTIALLE

21 Kobe: *↑aa;
 *K KUROTTAUTUU KOHTI PAPERIA, OSOITTAA
 SITÄ SORMELLAAN, KÄÄNTÄÄ KATSEEN ELIIN

22 Helge: .hh e *toinen paperi.
 *K TARTTUUN TUSSIIN, H SAKSIIN

23 Eli: >kyllä. (.) *kyllä.<
 *K HEILUTTAA SAKSIA PAPERIN PÄÄLLÄ, KATSOO ELIÄ

24 Helge: *eta nariso↑vat, ' ((ven. piirtääkö))
 *K HEILUTTAA RANNETTAAN SORMET PURISTETTUNA YHTEEN,
 K POISTAA TUSSISTA TUPIN

25 Eli: e- ei *pi:rtä.
 26 (1.0) ((H LAKKAA HYMYILEMÄSTÄ, KATSOO YHÄ ELIIN, K ALKAA
 PYÖRITTÄÄ TUSSIA ILMASSA PAPERIN PÄÄLLÄ, H KÄÄNTÄÄ
 KATSEEN KOBEN KÄTEEN JA LASKEE SAKSET TUOLILLE))
 *K PYÖRÄYTTÄÄ KÄTTÄÄN PAPERIN PÄÄLLÄ KOBEN KANSSA,
 VETÄÄ KÄTENSÄ POIS

27 Helge: aa *piirtää. (.) aha?
 28 Kobe: aurinko.
 29 Helge: aurinko.
 30 Eli: ky:l↑lä,
 31 ((K RYHTYY PIIRTÄMÄÄN))

Eli aloittaa ohjeensa *piirtää ää paperi*. Helge toistaa verbin *piirtää* melko nopeasti ja tasaisella intonaatiolla, ja vuoro kuulostaa pikemminkin rekisteröivältä kuin kysyvältä. Toiset eivät vaikutakaan kiinnittävän toistoon erityistä huomiota. Elin miettiessä ohjeelleen jatkoa Helge kuitenkin toistaa verbin uudelleen (rivi 6), tällä kertaa vaikeammalla äänellä ja laskevalla intonaatiolla, kuulostaen selvästi epävarmemmalta. Lisäksi hän kääntää katseensa Eliin. Kysyjän on todettu yleensä suuntaavan katseensa kysymyksen vastaanottajaan (ks. Rossano, Brown & Levinson 2009), ja Helgen katse vaikuttaa ilmaisevan, ettei hänen toistonsa ole vain rekisteröivä vaan kysyvä (ks. myös Lilja 2014). Tähän toistoon Eli reagoikin kääntämällä katseensa Helgeen, toistamalla verbin ja lisäämällä siihen sanan merkitystä kuvaavan eleen (rivi 8). Ele ei ilmeisesti kuitenkaan riitä avaamaan sanaa Helgelle, sillä tämä kumartuu tarttumaan lattialla olevaan sanakirjaansa.

Eli jatkaa ohjettaan *piirtää paperi päällä auringo* (rivit 8–13). Kobe toistaa sanan *auringo* ja Eli vahvistaa *kyllä*-partikkelilla (vrt. Sorjonen 1996). Helge puolestaan tuottaa ymmärrysehdokkaan piirtämällä ilmaan ympyrän toistaen sanan *aurinko* ymmärtämistä osoittavan *aa*-partikkelin kanssa (ks. Koivisto 2015). Eli vahvistaa jälleen *kyllä*-partikkelilla. Helge ilmeisesti tulkitsee tämän ratkaisuksi aiempaan ongelmaansa *piirtää*-verbin kanssa, sillä heittää sanakirjansa pois. Myös Kobe ilmaisee oivaltavansa, mistä on kysymys, tuottamalla *aa*-partikkelin (rivi 21).

Helge ryhtyy viemään toimintaa eteenpäin ja tarkistaa, kummalle paperille *aurinko* on tarkoitus tehdä. Kobe ottaa käteensä tuolilla olevan tussin. Helge puolestaan tarttuu saksiin, alkaa heiluttaa niitä paperin päällä katsoen Eliin ja kysyy venäjäksi, piirretäänkö (rivi 24). Venäjänkielentaidoton Eli ei ymmärrä venäjänkielistä ilmausta, ja Helgen kädessä olevat sakset antavat syyn tulkita tämän ehdottavan esimerkiksi leikkaamista, joten Eli korjaa, että tarkoitus on piirtää (rivi 25). Kobe ryhtyy vuorostaan heiluttamaan paperin päällä tussia ja Helge osoittaa *aa*- ja *aha*-partikkeleilla sekä toistamalla verbin oivaltavansa, mitä *piirtää* tarkoittaa. Kobe tarkistaa vielä *aurinko*, jonka Helge vahvistaa toistolla ja Eli *kyllä*-partikkelilla.

Esimerkissä Helgelle siis avautuu verbi *piirtää*. Hän ilmaisee alussa toistolla sanan olevan ongelmallinen ja kun ei saa siihen ratkaisua, hakee sanakirjan. Samalla hän vielä toistaa sanan. Kuullessaan tutun sanan *aurinko* hän kuitenkin tarttuu tuohon tuttuun elementtiin ja hylkää sanakirjan sekä *piirtää*-verbin selvittämisen. Hetkeä myöhemmin verbi nousee uudelleen esiin, sillä piirtäminen on kyseisessä tilanteessa oletuksenmukainen toiminto ja Helge tarkistaa Eliltä, onko tarkoitus piirtää. Hän kuitenkin esittää kysymyksensä venäjäksi, vaikka toiset eivät ymmärrä venäjää. Hän ei ole vielä yhdistänyt suomenkielistä *piirtää*-sanaa kyseiseen toimintaan, sillä hylkäsi merkityksen selvittämisen aiemmin, joten hän tuottaa venäjänkielisen ilmauksen sekä eleen tilanteessa odotuksenmukaiselle toiminnalle tarkistaakseen, onko oletus oikea. Koska Kobe ehtii tarttua tussiin, jää Helgelle sakset, joiden heiluttelu paperin päällä ohjaa Elin tulkinnan Helgen ehdottamasta toiminnasta väärään suuntaan, vaikka tämä sanallisesti osoittaakin ajattelevansa oikeaa asiaa. Venäjänkielisestä ilmauksesta ei kuitenkaan ole Elille hyötyä ja hänen on nojattava tulkintansa Helgen eleeseen. Niinpä hän tuottaa korjauksen ja toistaa verbin *piirtää*, johon yhdistää myös eleen. Helge lakkaa hymyilemästä ja katsoo hetken Eliä ilmeisesti edelleen ymmärtämättä, mitä *piirtää* tarkoittaa. Kobe puolestaan poistaa tussistaan tupin ja alkaa tehdä tussilla paperin yläpuolella ympyrää. Helge kääntyy katsomaan Koben toimintaa, tuottaa oivaltamista

osoittavan *aa*-partikkelin ja toistaa tämän liikkeen sekä *piirtää*-verbin. Toiston jälkeen hän tuottaa vielä partikkelin *aha*, jolla osoitetaan ennestään tuntemattoman tiedon vastaanottamista (VISK § 1049).

Ilmeisesti myös Kobella on esimerkissä ongelma merkityksen ymmärtämisessä ja hän toistaa sanan *aurinko* laskevalla intonaatiolla ja aloittaen sanan muuta puhetta korkeammalta. Kysyvääkään sävyä ei kuitenkaan välttämättä tulkita korjausaloitteeksi (ks. Lilja 2014: 103). Eli ei tulkitse Koben toistoa merkiksi ongelmasta eikä ryhdy selittämään sanaa *aurinko*, vaan vain vahvistaa sen *kyllä*-partikkelilla. Kobe kuitenkin reagoi Helgen ymmärrysehdokkaaseen, jonka Eli vahvistaa oikeaksi, ymmärtämistä osoittavalla *aa*-partikkelilla (Koivisto 2015), mikä viittaisi siihen, ettei hän vielä hetkeä aiemmin ymmärtänyt sanaa. Hetkeä myöhemmin hän kykenee käyttämään sanaa itse omassa vuorossaan.

Esimerkki on sikäli erilainen kuin edellinen, sillä ratkaisu ymmärtämisongelmaan tulee lopulta muualta kuin ongelmavuoron tuottajalta. Eli yrittää eleellä selittää sanan Helgelle, mutta Koben korjausaloitteeseen hän vastaa vain vahvistamalla sen *kyllä*-partikkelilla, eikä siis tulkitse Koben toistoa merkiksi ymmärrysongelmasta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että Kobella sellainen on ja vasta Helgen ymmärrysehdokas avaa hänelle sanan merkityksen. Helgelle puolestaan *piirtää*-verbin merkityksen avaa vasta Koben ele myöhemmin, vaikka Eli onkin aiemmin tulkinut hänen toistonsa merkiksi ymmärrysongelmasta ja reagoinut siihen.

5.2.2 Ongelmailmauksen merkitykseen fokusoiva kysymyslause

Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) eivät korjausaloitteita esitellessään mainitse kysymyslauseita, mutta niistä on tehty havaintoja muissa korjausaloitteita analysoivissa tutkimuksissa (ks. esim. Lilja 2010; Olsher 2003; Haakana, Raevaara & Ruusuvuori 2001: 199–202; Egbert 2009: 102–105). Kovin yleisenä korjausaloitetyyppinä sitä ei kuitenkaan pidetä. Liljan (2010: 114–118) aineistossa tavallisin korjausta aloittava kysymyslauseiden tyyppi on *mikä*-kysymyssanalla tai sen taivutusmuodolla *mitä* alkavat hakukysymykset, joilla kysytään jonkin edellisen vuoron sanan merkitystä. Funktio on siis samanlainen kuin ongelmavuoron osittaisella toistolla. Ongelmailmaus saatetaan toistaa osana hakukysymystä tai siihen voidaan viitata *se*-pronominilla. Tällaiset ongelmailmaukseen fokusoivat kysymykset ovat Liljan mukaan ennen kaikkea kakkoskielisten puhujien käyttämä korjausaloitekeino, jolla he pyytävät selvennystä ongelmailmauksen merkitykseen. Kysymystä seuraa aina merkityksen selitys. Olsherin

[2003: 107–108] mukaan ongelmallisuuteen fokusoivilla kysymyksillä voi olla merkitystä kielenoppimiselle vuorovaikutustilanteissa, sillä ne tekevät relevantiksi ongelmallisuuden merkityksen selittämisen seuraavassa vuorossa, ja merkityksestä keskusteleminen ylipäättään mahdollisesti edistää kielenoppimista (ks. Lilja 2010: 116).

Esimerkki 9 on room escape -seikkailusta. Eva kuuntelee mp3-soittimesta viestintä *opettajalla on avain, pyydä sitä häneltä*. Eva pyytää avainta, mutta Laura asettaa avaimen saamiselle ehdon: ryhmän täytyy antaa hänelle pallo saadakseen avaimen. Eva ei kuitenkaan tunnista sanan *pallo* merkitystä. Hän toistaa sanan ja saa vastaukseksi vahvistavan toiston. Hetken miettimisen jälkeen hän esittää kysymyslauseen *mitä on pallo*, jolla hän eksplisiittisesti hakee sanan merkitystä. Myös Helge liittyy mukaan meneillään olevaan toimintaan ja osoittaa eleellään ja sanaa toistelemalla tunnistavansa sanan. Laura ei ryhdykään selittämään sanaa, vaan jättää merkityksen avaamisen Helgelle. Merkityksen avauduttua Eva raportoi tilanteen myös Abelille. Ryhmän huomio siirtyy välillä Abelin löytämään värikoodiliuskaan, mutta Eva palauttaa sen jälleen pallon etsintään.

(9) RE; Eva, Helge & Abel: pallo

*E KÄÄNTYY KATSOMAAN LAURAA
01 Eva: *pyydä; (0.6) opettaja ↑anta minulle avain.
02 Laura: .h minä ↑annan sinulle avaimen? (0.2)
03 jos sinä annat minulle pallon.
04 Eva: pa↑llo.
05 Laura: pal↑lo,
06 (1.4) ((E KÄÄNTÄÄ KATSEEN SEINÄÄN))
*E KÄÄNTÄÄ KATSEEN LAURAAAN,
H ASTUU EVAN TAKAA TÄMÄN VIEREEN
→ Eva: *mitä m m [↑mitä on [pallo.
*H NOSTAA KÄDET ETEENSÄ
SORMET KOUKUSSA HARALLAAN
KÄMMENET KOHTI TOISIAAN
08 Helge: [pallo, [*pallo.
09 Laura: pallo.
10 (0.8) ((H KÄÄNTYY KATSOMAAN VARASTOHÄKKEJÄ,
E KÄÄNTÄÄ KATSEEN ALAVIISTOON))
*H OSOITTA YHTÄ VARASTOHÄKKIÄ,
E VILKAISEE HELGEÄ
*E JA H KÄÄNTÄVÄT KATSEEN LAURAAAN
11 Laura: tie*täkö *Helge mikä on pal[lo.
12 Eva: [raho?
13 (.) raha? he[he,
14 Helge: [pallo pallo pallo,
*E JA H KÄÄNTÄVÄT KATSEET TOISIINSA
15 Laura: *pallo
16 (0.8) ((H KÄÄNTYY KOHTI LAURAA))
*H NOSTAA KÄDET UUDELLEEN ETEENSÄ
SAMOIN KUIN EDELLÄ, E KATSOO HELGEÄ
17 Eva: pal*lo.

18 Helge: °mjatš.° ((ven. *pallo*))
 19 Laura: *pallo*?
 20 (0.4) ((E KÄÄNTÄÄ KATSEEN LAURAAAN))
 *E KÄÄNTYY KATSELEMAAN VARASTOHÄKKEJÄ,
 H LÄHESTYY VARASTOHÄKKIÄ, JOSSA ON GRILLI
 21 Eva: ↑*pal**l[o.
 22 Laura: [*p**allo*. (0.2) ei(h)hehe se on
 23 grilli. ehe[heh,
 *E KÄÄNTYY KOHTI ABELIA,
 H MENE E TOISTEN LUO
 24 Helge: [*hehehe,
 25 Eva: you see? (0.2) I had only to ask her.
 26 Laura: ää-↑ä,
 27 (0.6)
 28 Eva: we need a *ball*.
 ((rivit 29-41 poistettu, Abel löytää
 värrikoodiliuskan, alkavat katsoa sitä))
 42 Eva: odota.
 43 (1.4) ((E ALKAA KATSELLA VARASTOHÄKKEIHIN))
 44 Eva: *davaite* *mjatš* *naidjom* ((ven. '*etsitään pallo*'))
 45 (0.2)
 46 Abel: [(we need,)
 47 Eva: [missä o-
 *A KÄÄNTÄÄ KATSEEN EVAAN
 48 Abel: *we need ↑*what*,
 49 Eva: a *ball*.
 50 Abel: what kind of ball;
 51 (1.0)
 52 Eva: an[y.
 *E OSOITTAA SORMELLA
 YHTEEN VARASTOHÄKKIIN
 53 Laura: [mi:kä tahansa käy. (.) *pal**lo.
 54 Eva: *pa*- ↑*pallo*.
 55 (1.4) ((E KÄÄNTYY KATSOMAAN LAURAA, H KATSOO HÄKKIIN))
 56 Eva: *pallo*.
 *L SIIRTYY EVAN LUO,
 EVA OSOITTELEE PALLOA
 57 Laura: *on↑*ko* siellä *pallo*.
 58 Eva: *pal*↑*lo*,
 59 (2.2)
 60 Eva: [ei?
 *A KÄVELEE LÄHEMMÄS EVAA JA HELGEÄ KÄNNYKKÄ KÄDESSÄÄN
 61 Abel: [*hey; (.) let's play (-) this again.
 62 Eva: ↑*p**allo*. (1.0) basketball ↑*pallo*.
 63 Laura: ↑on *pallo*.

Eva pyytää kuulemansa ohjeen mukaisesti Lauralta avainta. Laura lupaa antaa avaimen, jos Eva antaa hänelle pallon. Eva toistaa sanan *pallo* ja Laura reagoi toistoon vahvistavalla toistolla. Evan toisto tosin ei ole täydellinen kopio Lauran vuorosta, vaan hän tuottaa sanan perusmuodon. Eva kääntää katseensa pois vaikuttaen miettelee, kääntää sitten katseensa takaisin ja kysyy *mitä on pallo* (rivi 7). Eva siis tuottaa toisen, samaan ongelmavuoroon kohdistuvan korjausaloitteen, kuten korjausaloitteen tuotta-

nut usein tekee, mikäli korjausaloitetta seuraava vuoro ei riitä ratkaisemaan ongelmaa, ja näin syntyy korjausaloiteketju (”multiple”, Schegloff 2000: 212–216; Lilja 2010: 65–66). Jälkimmäinen korjausaloite on, kuten tässäkin, edellistä vahvempi, eli se osoittaa tarkemmin, millaista korjausta toinen aloitteellaan hakee (Schegloff ym. 1977: 369). Toistolla on mahdollista ilmaista, ettei tunnista toistetun sanan merkitystä (ks. luku 5.2.1; Lilja 2010, 2014), mutta koska toistolla on monia muitakin tehtäviä, sitä ei välttämättä tulkita niin. Esimerkin tilanteessa on tosin mahdollista, että toisto kyllä tulkitaan pyynnöksi selittää sanan merkitys, mutta opettaja ei halua antaa suoraan vastauksia, vaan haastaa miettimään ja etsimään tukea muulta ryhmältä. Tätä tukee se, että Laura selvästi tarjoaa Helgelle mahdollisuutta vastata Evan korjausaloitteeseen sen sijaan, että tekisi sen itse, ja tyytyy vain toistelemaan ongelmallista sanaa. Joka tapauksessa pelkkä ongelmavuoron toisto ei riitä vastaukseksi Evan korjausaloitteeseen ja hetken mietittyään tämä tuottaa hakukysymyksen *mitä on pallo*, jolla selvästi hakee merkitystä ongelmailmaukselle *pallo* (ks. Lilja 2010: 115).

Samanaikaisesti Helge siirtyy lähemmäs, toistaa sanan *pallo* kahdesti ja nostaa kätensä eteensä kuin pitäisi palloa. Hän selvästi tietää sanan merkityksen ja Laura siirtää Evan ongelman ratkaisemisen hänelle. Eva tuottaa ymmärrysehdokkaan *raha*, mutta toiset eivät reagoi siihen. Helge ryhtyy toistelemaan *pallo*-sanaa ja myös Laura ja Eva tuottavat vielä toistovuorot. Helge toistaa aiemman eleensä ja tuottaa venäjänkielisen käännösvastineen *mjatš*. Eva reagoi toistamalla vielä sanan *pallo* ja siirtyy katselemaan varastohäkkejä, oletettavasti etsien palloa. Lisäksi hän selittää Abelille tilanteen. Kertoessaan Abelille englanniksi heidän tarvitsevan pallon (rivi 28) Eva osoittaa Helgen ratkaisseensa hänen ymmärrysongelmansa.

Abel löytää värikoodiliuskan ja ryhmä jää hetkeksi tarkastelemaan sitä, kunnes Eva palaa edelliseen toimintaan, pallon etsimiseen. Abel tarkistaa englanniksi, millaisen pallon he tarvitsevat (rivi 50), mihin Laura vastaa minkä tahansa käyvän ja toistaa vuoronsa lopuksi vielä sanan *pallo*. Palloa etsivä Eva näkee yhdessä varastohäkeistä koripallon, osoittaa sitä ja tuottaa sanan *pallo*. Käännyttyään katsomaan Lauraa hän toistaa vielä sanan *pallo* ilmeisesti tarkistaakseen, kelpaako kyseinen pallo. Laura ei näe palloa, ja siirtyy lähemmäs kysyen *onko siellä pallo* (rivi 57). Eva osoittaa palloa ja toistaa sanan jälleen. Välissä Abel ehdottaa, että he kuuntelisivat uudelleen saamansa puhelinvastaajaviestin, minkä jälkeen Eva tuottaa jälleen sanan *pallo* ja tauon jälkeen tuottaa sen vielä uudelleen määritteen *basketball* kanssa (rivi 62). Lopulta Laurakin huomaa Evan osoittaman koripallon, hyväksyy sen ja ryhmä saa avaimen.

Esimerkissä Eva ei aluksi tunnista sanan *pallo* merkitystä, mutta merkityksen selvittyä hän kykenee ottamaan sen käyttöönsä ja tuottaa sen lopulta noin minuutin aikana yhteensä yhdeksän kertaa, kolmesti ennen sen merkityksen selviämistä ja kuudesti merkityksen selvittyä. Hän siis suuntautuu kielenoppimiseen pyrkimällä aktiivisesti ottamaan uuden sanan käyttöönsä muun toiminnan ohessa. Sana ei myöskään ole mikä tahansa, vaan se on kyseisessä tilanteessa olennainen avainsana.

Myös esimerkki 10 on room escape -seikkailusta. Vera ja Ama ovat aiemmin löytäneet pussin, jossa on vihjeet tietokoneen salasanan ratkaisemiseen sekä neljä lap-pua, joissa on tavut *sa-*, *-la-*, *-sa-* ja *-na*. Salasanan *kirjahylly* he ovat ratkaisseet jo aiemmin, mutta eivät vielä keksineet, mitä tavulapuilla tehdään eivätkä siis tiedä, mi-hin sanaa *kirjahylly* tarvitaan. Esimerkin tilanteessa he ovat palanneet tavulappuihin ja keksineet, mikä sana niistä muodostuu.

(10) RE; Ama & Vera: salasana

01 Vera: £salasana£ hehehe
02 Ama: .hh[h
03 Vera: [.hh
04 Ama: hh ((kuiskaten)) salasana. .hh
05 (mikä) salasana.
06 (0.4)
07 Vera: sala↑sana on kirjah:ylly,
08 (1.0)
09 Ama: ↑kirjahyllyjä oo?
10 Vera: kirja↑hyl[ly on s- s- salasana.
11 Ama: [töit- (h)o he £toimii hehe
12 .hh avain?£
13 (1.2)
14 Ama: °oh,°
15 (2.0)
16 Ama: .hh ((kuiskaten)) >aijaijaijai< salasana
→ salasana, (.) mikä salasana on,
18 (1.2)
19 Vera: password.
20 Ama: ↑password.
21 Vera: m-hm?
 ((rivit 22-46 poistettu; etsivät ja
 puhuvat avaimesta, nauravat))
 *A KÄÄNTYY KATSOMAAN VERA
47 Ama: salasana *on↑ko tietoko- (.) tie-? (0.2)
48 tietokone. (0.6) heh?
49 Vera: mutta miksi h[iiri.
 *A LÄHTEE KÄVELEMÄÄN
 TIETOKONEELLE
50 Ama: [*.hh hehehe[he
 ((menevät tietokoneelle ja pääsevät
 kirjautumaan sisään))

Tavulapuista muodostuu sana *salasana*, jota molemmat toistelevat. Aman kuiskaus kuuluu huonosti, mutta ilmeisesti hän kysyy *mikä salasana* (rivi 5). Vera ei kuitenkaan tulkitse tätä pyynnöksi selittää sanan merkitystä, vaan kertoo Amalle salasanan: *salasana on kirjahylly* (rivi 7). Ama vastaa toistolla ja Vera vahvistaa vielä. Riveillä 16–17 Ama toistelee jälleen sanaa *salasana* ja kysyy sitten uudelleen *mikä salasana on*. Kuten edellisessäkin esimerkissä, jälleen muodostuu korjausaloiteketju, sillä vastaus ensimmäiseen korjausaloitteeseen ei ole ratkaissut Aman ongelmaa ja hän tuottaa uuden, samaan ongelmaan kohdistuvan korjausaloitteen. Tällä kertaa Vera tulkitsee Aman kysyvän sanan merkitystä ja tuottaa englanninkielisen käännösvastineen *password* (rivi 19). Ama rekisteröi käännöksen toistolla ja Vera vahvistaa *mhm*-partikkelilla. Tämän jälkeen salasana vaikuttaa hetkeksi unohtuvan ja Vera ja Ama keskittyvät etsimään avainta. Hetkeä myöhemmin Ama kuitenkin hoksaa salasanan mahdollisesti liittyvän tietokoneeseen ja kysyy sitä Veralta. Kysymyksensä aluksi hän toistaa sanan *salasana* (rivi 47). Seikkailijat siirtyvät tietokoneelle, onnistuvat kirjautumaan sisään ja pääsevät etenemään.

Salasana on Amalle aivan ilmeisesti merkitykseltään vieras sana. Tuottamalla kysymyslauseen hän nostaa sen esille ja pyytää sille selitystä. Lisäksi hän toistelee sanaa. Merkityksen selvittyä Aman huomio palautuu tarvittavaan avaimeen, jota hän ryhtyy etsimään, mutta kesken etsintöjen hän yhdistää salasanan tietokoneeseen ja tarjoaa oivallustaan Veralle. Vuorossaan hän kykenee käyttämään sanaa, jolle aiemmin oli pyytänyt selitystä ja näin ollen osoittaa ainakin tässä tilanteessa omaksuneensa uuden sanan käyttöönsä.

5.2.3 Yhteenveto

Toistovuorot, jotka ilmaisevat toistetun sanan merkityksen vierautta, ja ongelma-ilmauksen merkitykseen fokuoivat kysymyslauseet tuovat näkyviin keskustelijoiden kielellisen epäsymmetrian. Korjausaloitteen tuottava suuntautuu ongelmavuoron tuottajan kielelliseen asiantuntijuuteen ainakin ongelmallisen elementin osalta ja tekee näkyväksi oman kakkoskielisyytensä. Kysymyslauseilla toinen osoittaa kielellisen epävarmuutensa eksplisiittisemmin, kun taas toisto on mahdollista tulkita myös muilla tavoin. Kysymyslausekin tosin voi olla kaksitulkintainen, kuten kysymys *mikä on salasana* esimerkissä 10. Tulkitessaan korjauksen merkiksi siitä, ettei toinen tunne toistamaansa sanaa, puhuja suuntautuu toisen kakkoskielisyyteen ja sanavaraston rajallisuuteen. Aineistossani kakkoskieliset ratkaisevat tällaiset tilanteet useimmiten

tuottamalla käännösvastineen toisella yhteisellä kielellä, yleisimmin englanniksi. Myös eleitä käytetään apuna, etenkin jos muuta yhteistä kieltä suomen lisäksi ei ole. Merkityksen selvittyä selitystä pyytänyt voi suuntautua kielenoppijaidentiteettiinsä esimerkiksi toistolla ja aktiivisella pyrkimyksellä käyttää sanaa uudelleen. Käsiteltäväksi nostetut sanat ovatkin usein sellaisia, joita tarvitaan kyseisessä tilanteessa toistamiseen. On tärkeää huomata, etteivät ongelmalliseksi merkityt sanat ole mitä tahansa sanoja, joiden merkitys ei aukea. Ne ovat ennen kaikkea sellaisia sanoja, jotka ovat kyseisessä tilanteessa olennaisia ja joiden merkitys on ongelmavuoron ymmärtämisen ja tilanteen etenemisen kannalta keskeistä (ks. myös Lilja 2010: 102–103; 2014).

5.3 Virheisiin puuttuminen

Aineistossani on tilanteita, joissa ryhmäläiset puuttuvat toistensa kielellisiin virheisiin. Korjausvuoro tuotetaan tällöin suoraan, eivätkä ryhmäläiset tällaisissa tilanteissa tuota korjausaloitteita, jotka jättäisivät korjauksen tekemisen puhujalle (ks. Schegloff ym. 1977) tai upotettua korjausta (ks. Jefferson 1987). Tällaisia kielivirheiden suoria korjauksia tarkastelen luvussa 5.3.1. Toisinaan ryhmäläiset ryhtyvät myös selittämään tuotettuja korjausvuoroja. Näitä selitysvuoroja käsittelen luvussa 5.3.2.

5.3.1 Toisen virheen suora korjaaminen

Tässä alaluvussa tarkastelen tilanteita, joissa puheen vastaanottaja korjaa puhujan tekemän kielivirheen. Kyse on suorista toisen korjauksista (”other-initiated other-repair”, Schegloff ym. 1977). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa erotetaan toisistaan termit ”repair” ja ”correction”, joista ensimmäinen viittaa laajasti kaikenlaiseen korjaustoimintaan ja jälkimmäinen puolestaan nimenomaan virheiden korjaamiseen (mts. 363). Suomenkielisessä tutkimuksessa näille ei ole vakiintunut erillisiä käsitteitä, vaan molempien kohdalla puhutaan korjauksista, mutta esimerkiksi Lilja (2010) käyttää suorasta, virheeseen kohdistuvasta toisen korjauksesta (”correction”) termiä ”oikaisu”. Luvussa 5.1.1. käsiteltiin jo tapauksia, joissa ryhmäläinen korjaa toisen ryhmäläisen tuotosta sanahaun jälkeen. Kurhilan (2006: 67, 125) mukaan tämäntyyppisiä tilanteita voi tarkastella joko sanahakuina tai toisen korjauksina. Hän tekee eron sen perusteella, tekeekö vastaanottaja korjauksen ennen kuin puhuja päättyy tuottamaan ehdotuksen, jolloin kyse on pikemminkin sanahaun täydentämisestä, vai vasta sen jälkeen, jolloin kyseessä on toisen korjaus.

Toisen suora korjaaminen muodostaa keskusteluun välisekvenssin (ks. Jefferson 1972, 1987). Suoraa korjausta seuraa yleensä korjauksen toisto, jolla puhuja hyväksyy toisen tekemän korjauksen (Jefferson 1987). Kakkoskielisessä keskustelussa toisto tuotetaan kuitenkin usein prosodisesti eri tavalla kuin natiivikeskusteluissa: se tuotetaan vaimeammalla äänellä, jolloin sen tarkoitus ei ole toimia vuorona vuorovai-
kutuksessa, vaan pikemminkin korjatun muodon rekisteröimisenä itselle. Kielellinen korjaus tuo näkyviin osallistujien välisen kielellisen epäsymmetrian ja toistolla kak-
koskielinen orientoituu oman tuotoksensa ja puhekuppaninsa korjauksen väliseen
eroon, hyväksyy jälkimmäisen sopivammaksi ja pyrkii pistämään sen muistiin tai re-
kisteröimään sen itselle. (Kurahila 2006.) Toisin kuin natiivien välisissä keskusteluissa,
joissa korjaus johtaa usein jonkinlaiseen neuvotteluun, kakkoskielisessä keskustelussa
korjaussekvenssi pysyy yleensä minimaalisena. Korjausvuoroa seuraa toisto, jonka
jälkeen keskustelu jatkuu. (Mts. 63.)

Toisen korjaamista pidetään itsekorjausta preferoimattomampana toimintana ja
usein suoran korjauksen sijaan tuotetaan ennemmin korjausaloite, joka jättää korjauk-
sen tekemisen puhujalle itselleen. Mikäli toista korjataan suoraan, korjausta pehmen-
netään usein moduloimalla se epävarmaksi. (Ks. Schegloff ym. 1977; Seedhouse
2004.) Aineistossani on sekä tällaisia moduloituja että moduloimattomia toisen suoria
korjauksia. Tarkastelen seuraavaksi ensin toisen suoria korjauksia, joihin ei liity epä-
varmuuden merkitsimiä ja sen jälkeen korjausvuoroja, jotka on merkitty epävarmoiksi.

5.3.1.1 Korjaaminen ilman epävarmuuden merkitsimiä

Esimerkki 11 on Suomen historian seikkailusta. Savolaisten heimo on Turun akatemi-
an filosofis-kielitieteellisen tiedekunnan tentissä, jolla tehtävänä on järjestellä tenttipa-
perissa olevat sanat sanatyypeittäin. Sini on suomalainen seikkailuavustaja, ryhmän
heimopäällikkö, joka kulkee heidän mukanaan seikkailussa.

(11) SHS, Turun akatemia, filosofis-kielitiede; savolaiset: koulu

01 Agir: pankki ja: (0.6) ta↑lo,
02 (1.8)
03 Agir: ja:,
04 (1.0)
05 Agir: suuri ei .hh e:i ei::[::,
06 Cáí: [huone.
07 Agir: e- <°huone.°> (0.4) ei? (1.0) >huone [↑joo,<
08 Cáí: [ko-

09 Agir: joo,
 10 Cáí: kuolu.
 → Agir: koulu.
 12 Cáí: [°koulu.°
 13 Sini: [koulu.
 14 Agir: koulu[:,
 15 Cáí: [koulu;
 16 Agir: pankki?

Agir luettelee tenttipaperin sanoja ja pyrkii ryhmittelemään niitä. Cáí tarjoaa Agirille sanaa *huone*, jonka tämä ensin tyrmää ja sitten hyväksyy (rivit 6–7). Seuraavaksi Cáí tarjoaa sanaa *koulu*. Hän aloittaa sen päällekkäispuhunnassa Agirin kanssa rivillä 8, mutta katkaisee sanan. Sitten hän tuottaa sen virheellisesti *kuolu*. Agir tuottaa suoran korjauksen *koulu*, jonka Cáí toistaa (rivit 11–12). Cáí tuottaa toiston vaimeammalla äänellä vaikuttaen suuntaavan sen ennemmin itselleen oikean muodon rekisteröimiseksi kuin toisille. Sini vahvistaa oikean asun *koulu*. Agir toistaa sanan vielä uudelleen vahvistaen oikeaa muotoa ja Cáí tuottaa uuden toiston hänen perässään. Vasta sen jälkeen Agir palaa tehtävään. Korjaamalla Cáin tuotoksen ja toistamalla oikean muodon vielä uudelleen Agir suuntautuu Cáin kielenoppijarooliin. Cáí suuntautuu siihen myös itse tarttumalla Agirin korjaukseen toistolla. Hän osoittaa hyväksyvänsä Agirin korjauksen ja pyrkii omaksumaan sen toistamalla.

Jotkut seikkailurastit ohjaavat osallistujia kiinnittämään huomiota myös kielipillisiin muotoihin. Esimerkki 12 on loppuseikkailun rektiorastilta, jolla ryhmät pyrkivät pääsemään portaat alas. Jokaisella portaalla ryhmälle annetaan lause, joka heidän tulee täydentää oikealla verbirektiolla. Oikeasta vastauksesta pääsee eteenpäin, väärästä joutuu palaamaan edelliselle portaalle. Kullakin portaalla on oma verbinsä, joka pysyy aina samana, vaikka lauseet vaihtuvatkin. Näin väärin menneet verbirektiot kertautuvat, sillä väärien vastausten myötä samat verbit tulevat ryhmälle uudelleen. Sini on suomalainen rastivastaava, joka antaa ryhmälle lauseet ja vahvistaa tai korjaa ryhmän vastaukset. Esimerkissä ryhmän tulisi jatkaa lausetta *minä menen nyt* sanalla *kauppa*. Zola yrittää vastata tehtävään ja Vera korjaa hänen vastauksensa.

(12) LS, rektiot; oranssi: *menen kauppaan*

01 Sini: <minä menen nyt> (0.2) ja >sana
 02 on< kauppa.
 *v KÄÄNTÄÄ KATSEEN ZOLAAN, SITTEN
 ALEXIIN, HEILUTTAA SAMALLA KÄTTÄÄN
 VUOROTELLEN KUMPAKIN KOHTI
 03 Vera: (*mm, haluatko vastata.)
 04 (2.0)
 05 Zola: °minä menen.°

06 Vera: minä ↑menin ↓I go?
 07 (0.2) ((V HEILAUTTAA KÄTTÄÄN ETEENPÄIN,
 Z NYÖKYTTÄÄ))
 08 Zola: minä (0.2) I,
 09 Vera: (and men:e to) which one.
 *V KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ZOLAAN
 *Z KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SINIIN
 10 Zola: .hh minä menen ää k*au°pas*sa,° (0.6)
 *V KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SINIIN, PUDISTAA PÄÄTÄÄN
 11 mene kauppas*sa.
 *V HEILAUTTAA KÄTTÄÄN ETEENPÄIN,
 Z KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HÄNEEN
 → Vera: *kaupaan. eh he[he hehe
 13 Zola: [ɛkauppaanɛ,
 14 Sini: kauppaan;

Vera on kielitaitotasoltaan ryhmäläisiään edistyneempi. Hän tarjoaa vastausvuoroa heille ja tukee Zolaa, kun tämä ryhtyy hakemaan vastausta (heikomman kielenpuhujan tukemisesta ks. luku 5.4.2). Rivillä 10 Zola tuottaa arvauksen *kaupassa*. Arvausta edeltää epäröintiäänne, se tuotetaan katse suunnattuna yläviistoon ja sen loppu on tuotettu hyvin hiljaa. Sanan lopulla Zola kääntää katseensa rastivastaavana toimivaan Siniin ja vahvistaa vastauksensa toistamalla sen. Muoto ei kuitenkaan ole oikea vastaus tehtävään ja Vera korjaa sen *kauppaan* (rivi 12). Huomionarvoista on, ettei Vera suuntaa korjaustaan Zolalle, vaan Sinille, joka rastivastaavana ottaa vastaukset vastaan ja arvioi niiden oikeellisuuden. Hän ei siis korjaa Zolaa opettaakseen tälle oikean muodon, vaan jotta ryhmän vastaus tehtävään olisi oikein. Veran tekemä korjaus siis poikkeaa Agirin korjauksesta esimerkissä 11 sikäli, että korjauksen motivoi tehtävän suorittaminen. Toistamalla Veran korjauksen Zola kuitenkin suuntautuu häneen vahvempana kielenpuhujana, hyväksyy hänen vastauksensa ja pyrkii rekisteröimään sen itselleen.

Seikkailuissa on myös tehtäviä, joilla ryhmäläisten täytyy kirjoittaa, ja tällöin toisen suora korjaus voi liittyä myös sanan oikeaan kirjoitusasuun eikä välttämättä puheeseen. Esimerkki 13 on Suomen historian seikkailusta, Turun akatemian lääketieteellisen tiedekunnan tentistä, jolla tehtävänä on nimetä tenttipaperissa olevan ihmishahmon ruumiinosia. Kyseessä on jälleen savolaisten heimo. Agir toimii kirjurina. Ming ehdottaa sanaa *olkapää*, jonka kirjoittamiseen Agir tarvitsee apua.

(13) SHS, Turun akatemia, lääketiede; savolaiset: olkapää

*M OSOITTAA PAPERIHAHMON OLKAPÄÄTÄ
 01 Ming: *>oleka<pää.
 02 (0.4)
 03 Sini: jo[o?

uuden korjausvuoron (rivi 18 ja 20) ja vahvistaa viestiään jälleen piirtämällä pöytään *o*-kirjaimen. Sini vahvistaa Mingin korjauksen. Agir muuttaa kirjoittamansa *u:n o*:ksi ja saa kirjoitettua sanan oikein. Hän toistaa sanan vielä kahdesti, ensin äänteitä venyttäen kirjoittaessaan ja sitten vielä uudelleen kirjoitettuaan sanan valmiiksi. Toistelua ei ole suunnattu toisille, vaan se vaikuttaa keinolta pyrkiä painamaan oikea asu mieleen, sillä sanaa sanoessaan Agir lukee sitä paperista saatuaan kirjoitettua sen oikein.

5.3.1.2 Epävarmaksi merkityt korjausvuorot

Edellisissä esimerkeissä korjausvuoro on tuotettu suoraan ilman minkäänlaista merkin-
tää suoran korjaamisen preferoimattomuudesta. Toisinaan aineistoni kakkoskieliset
kuitenkin pehmentävät korjaustaan merkitsemällä sen epävarmaksi. Näin vaikuttaa
olevan erityisesti silloin, kun kielitaidoltaan yleisesti katsoen heikompi korjaa vah-
vempaa tai kun korjaukseen ryhtyvä on suunnilleen samalla kielitaitotasolla kuin
puhuja. Esimerkki 14 on loppuseikkailun johdinrastilta, jolla ryhmän tehtävänä on
rakentaa lapuilla olevista vartaloista, johtimista ja olosijan sijapäätteistä *tekijä tekee*
tekemössä -tyyppisiä lauseita. Sininen ryhmä on tekemässä lausetta *leipuri leipoo lei-*
pomossa. Nuru muodostaa tekijän väärästä vartalosta ja saa sanan *leipori*, jota Eva
pyrkii korjaamaan.

(14) LS, johtimet; siniset: leipuri

```

          *N SIIRTÄÄ leipoo-LAPUN RIVIIN ENSIMMÄISEKSI
01 Nuru:  [*leipo: mo?
02 Ming:  [leipoo,
03         (0.4)
04 Nuru:  le-
          *M TARTTUU mo-LAPPUUN, SIIRTÄÄ
          SEN leipoo-LAPUN PERÄÄN
05 Ming:  *mo?
06 Nuru:  lei? (0.4) °po, °
07 Ming:  leipo[mo?
          *N SIIRTÄÄ leipoo- JA
          mo-LAPUT RIVIN LOPPUUN
08 Nuru:  [*#öö: e on siellä; ° leipoo,
          *E SIIRTÄÄ leipo-LAPUN
          RIVIN ALKUUN
09         *ia leipo:↑ri leipori.
10         (0.8)
11 Ming:  ei ole,
          *N KUROTAA OTTAMAAN ri-LAPUN
12 Nuru:  lei*pori.
13 Ming:  on
          *N LAITTAA ri-LAPUN
          leipo-LAPUN PERÄÄN
14 Nuru:  täällä. (0.6) lei↑po*ri,
15         (1.4)

```


16 Nuru: leipoo
 17 Ming: °lei[po,°
 *N TARTTUU ssa-LAPPUUN
 18 Nuru: [*leipo[mossa
 19 Ming: [(°mossa -°)
 20 (1.0) ((N ON LAITTAMASSA ssa-LAPPUA RIVIN
 LOPPUUN, MUTTA PERÄÄNTYY))
 *E SIIRTELEE leipu- JA mo-LAPPUJA PÖYDÄLLÄ
 21 Nuru: *leipo,
 22 (2.4) ((M OTTAA ssa-LAPUN NURUN KÄDESTÄ))
 23 Nuru: leipumossa.
 24 (1.0) ((M OTTAA mo-LAPUN JA PISTÄÄ
 SEN leipoo-LAPUN PERÄÄN))
 → Eva: leipuri.
 26 Ming: mo,
 27 (1.2)
 28 Eva: ei?
 29 Nuru: lei- leipori, (0.2) leipori
 30 (0.8) leipoo lei- (.) °pumossa°
 *N SIIRTÄÄ leipoo- JA
 mo-LAPUN POIS RIVISTÄ
 → Eva: *leipuri ei?
 32 (1.2) ((N SIIRTÄÄ leipu-LAPUN
 RIVIIN VERBIN PAIKALLE))
 33 Nuru: leipu-
 *E OSOITTAA leipo-LAPPUA RIVIN ALUSSA
 → Eva: *lei[puri.
 *N:N RYHTI LYSÄHTÄÄ
 35 Nuru: [*↑eih ((ulahtaen))
 → Eva: leipuri.
 37 (2.0) ((E OTTAA leipo-LAPUN POIS RIVIN ALUSTA
 JA SIIRTÄÄ leipu-LAPUN TILALLE))
 *N NOSTAA SELKÄNSÄ PYSTYYN, KATSE leipuri-SANASSA,
 E SIIRTÄÄ leipoo-VERBIN OIKEALLE PAIKALLE
 38 Nuru: *leipuri.
 39 Eva: lei°pu[ri lei°poo;
 *N OTTAA leipo-LAPUN JA
 SIIRTÄÄ SEN RIVIN LOPPUUN
 40 Nuru: [j(h)ee jee hehe*hehe leipomos[sa.
 41 Eva: [leipom[o,
 42 Ming: [mo:.
 43 Nuru: joo joo [joo.
 44 Eva: [sa,
 *E SIIRTÄÄ mo-LAPUN leipo-LAPUN PERÄÄN
 JA M ASETTAA ssa-LAPUN SEN JATKOKSI
 45 Nuru: hyvä *Eva.

Nuru ryhtyy muodostamaan tehtävän viimeistä lausetta *leipuri leipoo leipomossa* ja aloittaa lapulla, jossa lukee *leipoo*. Ming toistelee hänen sanojaan ja siirtelee myös lappuja niiden mukaisesti: Nuru tuottaa *leipoo*-sanon perään *mo*-johtimen, Ming toistaa ja siirtää *mo*-lapun *leipoo*-lapun perään. Nuru kuitenkin siirtää sen pois. Eva siirtää *leipo*-lapun rivin alkuun ja Nuru täydentää tekijän: *leipori*. Verbi *leipoo* on valmiiksi oikealla paikalla ja Nuru tuottaa paikan *leipomossa* (rivi 18). Pöydällä olevissa lapuis-

sa lukee kuitenkin *leipu, mo* ja *ssa*, minkä Nuru ilmeisesti huomaa aikoessaan laittaa *ssa*-lapun paikalleen. Eva ja Ming pyörittelevät lappuja hetken ja Nuru muokkaa ehdotustaan: *leipumossa* (rivi 23).

Eva paikantaa virheen lauseen tekijässä (*leipori*) ja tuottaa korjausvuoron *leipuri* (rivi 25). Vuoroon ei kuitenkaan reagoida ja Eva ilmaisee epävarmuutensa kysyvällä *ei*-sanalla (rivi 28). Nuru lukee koko lauseen, jossa *leipu* ja *leipo* ovat väärinpäin: *leipori leipoo leipumossa*. Vuorossa on katkoja ja taukoja ja loppu on tuotettu vaimealla äänellä, ja se kuulostaa epävarmalta ja mietteliäältä. Eva toistaa korjausvuoronsa merkiten sen epävarmaksi *ei*-sanalla ja nousevalla intonaatiolla (rivi 31). Nuru ei vielä reagoi korjaukseen, vaan pyrkii korjaamaan lausetta itse ryhtymällä siirtelemään lappuja. Eva tuottaa kolmannen korjausvuoron, jossa toistaa oikean muodon *leipuri* kahdesti, tällä kertaa ilman epävarmuuden osoittimia, ja osoittaa samalla rivin alussa olevaa tekijää *leipori* (rivit 34 ja 36). Evan korjausvuoron kanssa päällekkäispuhunnassa Nuru päästää hivenen epätoivoisen ulahduksen ja hänen ryhtinsä lysähtää. Sanallisen korjauksensa perään Eva vaihtaa *leipo*-lapun *leipu*-lappuun. Nuru katsoo hetken Evan siirtoa, mutta tähän selvästi vahvempaan korjaukseen Nuru lopulta reagoi ja toistaa painokkaasti sanan *leipuri* (rivi 38). Myös Eva toistaa lauseen alun *leipuri leipoo*, jonka Nuru hetken iloittuaan täydentää *leipomossa* (rivi 40), korjaten aiemman virheensä myös siinä.

Tässäkin esimerkissä korjaus on tehtävän onnistuneen suorittamisen kannalta olennainen. Eva vaikuttaa korjauksestaan aluksi epävarmalta, eikä Nuru huomioi hänen korjausvuorojaan. Huomiotta jääminen ei kuitenkaan saa Evaa luovuttamaan, vaan lopulta hän tuottaa korjausvuoron ilman epävarmuuden osoittimia ja ryhtyy myös toimimaan virheen korjaamiseksi siirtämällä itse lappuja. Näin vahva korjaus ei enää jää huomiotta, Nurun huomio kiinnittyy oikeaan muotoon, Eva saa varmistuksen oikeassa olemisestaan, ja tehtävä etenee. Nuru myös toistaa oikean muodon *leipuri* (rivi 38) ja Eva toistaa Nurun tuottaman paikan *leipomo* (rivi 41), mikä voi toimia vahvistuksena oikeiden muotojen omaksumiselle.

Myös esimerkissä 15 korjausvuorossa on epävarmuuden osoittimia. Se on room escape -seikkailusta, jossa seikkailijoiden tehtävänä on ratkaista numerokoodi, jolla he pääsevät ulos lukitusta varastohuoneesta. Eli ja Tatiana ovat löytäneet värikoodiliuskan, jossa on kymmenen eriväristä väriläiskää numeroituna yhdestä kymmeneen. Värikoodiliuskasta heidän tulee poimia oikeat numerot aiemmin kuulemansa puhelinvastaajaviestin perusteella.

(15) RE; Eli & Tatiana: *keltainen*

01 ((T AVAA VÄRIKODILIUSKAN))
02 Eli: aa ok.
03 Tatiana: aa ja meidän täyty,
04 Eli: n:yt.
 *T OSOITTAA KUNKIN VÄRIN KOHDALLA
 VÄRIKODILIUSKAN VÄRIÄ: PUNAINEN,
 HARMAA, ORANSSI
05 Tatiana: a <*puna:inen? (0.8) harma? (.)
06 ja kel>tainen<, seitsemän kolme
07 ↑kak[si.
 *E RYPISTÄÄ KULMIAAN JA
 OSOITTAA KELTAISTA
→ Eli: [ää e kel-, (0.4) *>keltainen.<
 *T OSOITTAA
 OVELLE
09 Tatiana: .hh aa <kel>tainen (0.6) mutta *täällä
10 ei oo: ,
11 Eli: äää,
12 Tatiana: vai (.) nolla.
13 Eli: mm this could be p- problem
 .hh *[ää-ä
14 Tatiana: [me menemme (.) ja yrittä.

Nähdessään liuskan väri-numero-yhdistelmät Eli ja Tatiana oivaltavat heti tarvitsevan-
sa liuskasta tietyt numerot aiemmin kuulemiensa värien perusteella. Oikeat värit ovat
punainen, harmaa ja keltainen, joita Tatiana alkaa luetella. Luetellessaan värejä hän
samalla osoittaa niitä liuskassa (rivit 5–6) ja listaa sen jälkeen myös niiden osoittamat
numerot. Keltaisen sijaan Tatiana kuitenkin osoittaa oranssia, mihin Eli puuttuu. Hän
aloittaa epäröintiänteellä, toistaa väärin menneen värin ja osoittaa liuskasta keltaista
tehdessä näin eleellään korjauksen. Tatiana tarttuu korjaukseen tuottamalla ymmärtä-
mistä osoittavan interjektion *aa* (ks. Koivisto 2015) ja toistamalla värin *keltainen*. Jäl-
leen korjaus on seikkailussa etenemisen kannalta olennainen, koska päästäkseen ulos
varastosta he tarvitsevat juuri oikeat numerot ja väärän värin katsominen johtaisi vää-
rille jäljille.

5.3.1.3 Yhteenveto

Vaikka Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977: 381) mukaan on preferoidumpaa
antaa puhujan tuottaa itsekorjaus kuin korjata häntä suoraan, he mainitsevat, että kes-
kusteluissa, joissa on mukana joku "ei-vielä-kompetentti" puhuja, kuten lapsi tai kak-
koskielinen, toisenkorjaus näyttää olevan yleisempää. Kurhila (2006: 35) mukaan
keskustelijoiden kielitaidon epäsymmetria voi mahdollistaa tietynlaiset korjaukset,
muttei kuitenkaan selitä sitä miksi tai milloin ne esiintyvät. Natiivipuhujan on mahdol-

lista tehdä suora, moduloimaton korjaus, joka ei anna kakkoskieliselle puhujalle mahdollisuutta itsekorjaukseen, mutta se, milloin natiivi tuottaa korjauksen, riippuu preferenssistä (mts. 39). Tässä luvussa esiteltyt esimerkit ovat kakkoskielisten välisiä korjauksia, mutta niissäkin kielellinen epäsymmetria tekee korjauksen mahdolliseksi. Lisäksi se vaikuttaisi näkyvän siinä, merkitäänkö korjausta preferoimattomaksi vai ei: vahvempi suomenpuhija korjaa heikompa suoraan, samantasoinen tai heikompi näyttäisi usein merkitsevän korjauksensa epävarmaksi.

Kaikkea ei kuitenkaan korjata, eikä ole myöskään sattumanvaraista, milloin korjaus tehdään tai jätetään tekemättä. Kuten Kurhilankin tutkimuksessa, korjaaminen liittyy tiettyihin tilanteisiin. Kurhila (2006: 65–78) mukaan natiivipuhujat tekevät suoria korjauksia lähinnä reaktiona kakkoskielisen osoittamaan epävarmuuteen, eli kun tämän puheessa on esimerkiksi katkoja, ääntenvenytyksiä, taukoja ja epäröintiäänteitä (ks. myös Kurhila 2000: 180–183). Aineistossani tällainen korjaaminen näyttää olevan mahdollista myös kakkoskielisten välillä, mutta pääasiassa ryhmäläisten toistensa vuoroihin tekemät suorat korjaukset liittyvät suoritettavaan tehtävään ja korjattavat elementit ovat olennaisia tehtävän oikean ratkaisun ja seikkailussa etene-
misen kannalta. Korjauksia ei tällöin välttämättä edes kohdisteta korjattavan elementin tuottaneelle puhujalle vaan ryhmän vastauksen vastaanottavalle rastivastaavalle.

Aiemmassa kielivirheiden suoria korjauksia käsittelevässä tutkimuksessa on todettu, että koska korjaukset tuovat näkyviin osallistujien kielellisen epäsymmetrian, ovat ne yleisempiä tilanteissa, joissa osallistujien roolit asiantuntijana ja noviisina ovat jo valmiiksi näkyvissä, kuten luokahuonevuorovaikutuksessa (ks. esim. McHoul 1990; Seedhouse 2004). Seikkailut poikkeavat luokahuonetilanteista monin tavoin, mutta kyse on kuitenkin pedagogisista tilanteista ja opiskelijat suuntautuvat tehtävien suorittamisen ja seikkailussa etenemisen lisäksi usein myös kielenoppijarooleihinsa, sekä omaan että toistensa. Niinpä heidän on mahdollista tarttua toistensa tekemiin virheisiin sikäli kuin osaavat. Korjauksiin reagoidaan yleensä toistamalla korjaus, joskus useammankin kerran. Tämä toisto tuotetaan usein vaimeammalla äänellä eikä sitä esimerkiksi katseella suunnata muille ryhmäläisille. Sen olekaan tarkoitus toimia vuorona vuorovaikutuksessa vaan sen funktio on pikemminkin pyrkiä rekisteröimään korjattu muoto itselle. Etenkin tilanteissa, joissa puhuja jää toistelemaan sanaa useamman kerran, hänen voidaan katsoa pyrkivän painamaan oikea muoto mieleensä, eli suuntautuvan sanan oppimiseen.

5.3.2 Korjauksen selittäminen

Yleensä korjaussekvenssit pysyvät lyhyinä. On vain kaksi vuoroa: korjaus ja sen toisto, jonka jälkeen siirrytään eteenpäin. Rasteilla, joiden suorittamiseen tarvitaan kielipillisesti oikeita muotoja, syntyy aineistossani kuitenkin toisinaan tilanteita, joissa korjausta seuraa kielioppisäännön selittäminen.

Esimerkissä 16 vihreä ryhmä pelaa loppuseikkailussa dialogimuistipeliä, jossa seikkailuavustajat muodostavat pareja muistipelikorttien kanssa. Kullakin seikkailuavustajalla on oma repliikki, joista kuhunkin löytyy sopiva vastaus lattialla olevista, nurinpäin käännetyistä korteista, jotka muodostavat lattialle 4x3 kortin ruudukon. Ryhmäläiset yrittävät löytää parit valitsemalla kerrallaan aina yhden seikkailuavustajan, joka lausuu repliikkinsä, sekä muistipelikortin, jossa arvelevat repliikkiin sopivan vastauksen lukevan. Mikäli käännetyssä kortissa lukee avustajan repliikkiin sopiva vastaus, ryhmä saa pisteen ja pari poistetaan pelistä. Mikäli kortin vastaus ei sovi avustajan repliikkiin, käännetään kortti takaisin lattialle. Ryhmäläiset valitsevat pareja vuorotellen, mutta toimivat silti yhdessä, eivät toisiaan vastaan. Esimerkissä on Evan vuoro valita seikkailuavustaja, joka lausuu repliikkinsä *mistä olet kotoisin*. Avustajan pari on muistipelikortti, jossa lukee *Helsingistä*.

(16) LS, muistipeli; vihreät: *kotoisin + sta*

(SA=seikkailuavustaja)

```
((EVA KOSKETTAÄ SA1:N OLKAPÄÄTÄ))
01 SA1:   mistä olet #kotoi#sin;
          *E KÄÄNTYY JA LÄHTEE KÄVELEMÄÄN
          MUISTIPELIKORTEILLE
02 Eva:   *m-hm
          *M OSOITTAA YHTÄ KORTEISTA
03 Ming:  *°tämä:, (.) (jee)°
04        (2.0) ((E KÄVELEE KORTEILLE,
                  E JA M OSOITTAVAT SAMAA
                  KORTTIA, KORTIN LUONA
                  E ÄÄNNÄHTÄÄ KYSYVÄSTI))
05 Ming:  ↑joo,
06        (0.6) ((M JA E OSOITTAVAT KORTTIA,
                  E KÄÄNTÄÄ KATSEEN MINGIIN))
          *M OSOITTAA UUELLEEN KORTTIA JA NYÖKYTTÄÄ,
          E KUMARTUU KÄÄNTÄMÄÄN SITÄ
07 Ming:  *jo[o
          *N PUDISTELEEE PÄÄTÄÄN,
          E KÄÄNTÄÄ KATSEEN NURUUN
08 Nuru:  [*ei ei >↑E e ei ei< (0.4) e[i
09 Eva:                                     [miksi ↑ei.
          *N KUMARTUU
          KOHTI EVAA,
          OSOITTAA TÄTÄ      *N HEILAUTTAA
          KYNÄLLÄ            KYNÄÄ KÄDESSÄÄN
10 Nuru:  *kotoisin? (.) *sta.
11        (1.0)
```

*N OSOITTAA KYNÄLLÄÄN KORTTIA,
 JONKA E OLI OTTAMASSA
 12 Nuru: *sa.
 13 (0.8) ((N PAINAA KYNÄN VASTEN LEUKAANSA))
 14 Ming: °ai, °
 15 (0.2) ((N NYÖKKÄÄ))
 16 Eva: °s(t)a, °
 17 Nuru: m-hm.
 18 Ming: @oo.@ (.) ei hy[vä.
 *N OSOITTAA KYNÄLLÄ EVAA *N OSOITTAA KYNÄLLÄ SIVULLE
 19 Nuru: [*sta, (0.4) *kotoisin? (.)
 *N OSOITTAA KYNÄLLÄ EVAA,
 E ALKAA KATSELLA KORTTEJA
 20 *sta. (.) [ei sa.
 21 Eva: [m-↑hm,
 22 Ming: °ei sa. °
 23 Nuru: tä on sa
 24 Ming: ↑oo.

Mingillä on heti näkemys, mikä muistipelikortti on kyseisen seikkailuavustajan pari ja osoittaa sitä Evalle. Eva noudattaa Mingin neuvoa ja tarkistaa vielä tulkinneensa oikein (rivi 4). Ming vahvistaa *joo*-partikkelilla (ks. VISK § 798), mutta Nuru ryhtyy vastustamaan voimakkaasti, mihin Eva pyytää perustelua *miksi*-kysymyssanalla. Nuru ottaa asiantuntijan roolin ja Evaa kohti kumartuen sekä sanojaan kädessään olevalla kynällä painottaen hän antaa säännön: *kotoisin*-sanana rektio on elatiivi (*kotoisin sta*, rivi 10). Sen jälkeen hän osoittaa korttia, jonka Eva oli ottamassa ja sanoo *sa*, ilmaisten, että kyseisessä kortissa on inessiivimuoto, joka ei voi olla nyt etsitty pari *mistä olet kotoisin* -kysymykselle. Riveillä 19–20 hän toistaa säännön vielä uudelleen tehden vielä eronteon *sta ei sa*. Eva ottaa säännön vastaan toistamalla joko elatiivin tai inessiivin päätteen (rivi 16) ja säännön toiston *m-hm*-partikkelilla (rivi 21), jolla hän ilmaisee vastaanottaneensa tietoa (VISK § 1047).

Myös Ming kuuntelee aktiivisesti Nurun selitysvuoroa ja reagoi siihen, vaikka se on kohdistettu Evalle. Nurun selitysvuoron jälkeen hän tuottaa *ai*-partikkelin (rivi 14), joka on uuden tiedon vastaanottamista osoittava partikkeli (VISK § 1028) ja toteaa hetkeä myöhemmin *ei hyvä*, jolla ilmeisesti myöntää aiemman ehdotuksensa vääräksi. Nurun toistettua rektiosäännön Ming toistaa vielä *ei sa* ja tuottaa vielä lopuksi ymmärtämistä osoittavan *oo*-partikkelin. Toiston hän tuottaa vaimealla äänellä suunnaten sen selvästi itselleen eikä toisille.

Esimerkissä Eva pyytää Nurulta perustelua, miksi Mingin ehdottama kortti ei ole oikea vastaus. Vastaamalla kysymykseen kielioppisääntöä selittämällä hän suuntautuu Evan kielenoppijarooliin ja olettaa, että kyse on siitä, että Eva luulee inessiivi-

muotoisen vastauksen olevan sopiva *Mistä olet kotoisin?* -kysymykseen, eikä esimerkiksi siitä, ettei tämä muistaisi, mitä kyseisessä kortissa lukee. Samalla myös Ming suuntautuu Evalle suunnatun selitysvuoron itselleen rekisteröimiseen.

Edellisessä esimerkissä Nuru tuottaa sekä korjauksen että selityksen, jota pyydetään eksplisiittisesti. Esimerkissä 17 puolestaan Nuru torjuu Mingin ehdotuksen ja selityksen tarjoaa Eva. Selitystä ei myöskään erikseen pyydetä. Esimerkki on loppu-seikkailun johdinrastilta, jolla ryhmäläiset muodostavat *tekijä tekee tekemössä* -tyyppisiä lauseita paperilapuilla olevista sanavartaloista, johtimista sekä inessiivin ja adessiivin päätteistä. Sininen ryhmä pyrkii rakentamaan lauseen *maalari maalaa maalaamossa*.

(17) LS, johtimet; sininen: tekijä, verbi, paikka; -ssa

```

          *M OSOITTAA VERBIN PAIKALLA
          OLEVAN maalaa-LAPUN PERÄÄN
          LISÄÄMÄÄNSÄ ssa-LAPPUA
01 Ming:    ↑*onko maalaas[sa;
                                     *N OTTAA ssa-LAPUN POIS
02 Nuru:    [>ei ei< *ei?
03 Ming:    eheheh
                                     *E OSOITTAA SORMELLAAN
                                     RIVIN VIIMEISTÄ LAPPUA
                                     *E OSOITTAA MUIDEN
                                     RIVIEN LOPPUJA
→ Eva:    e:i ö koska *se on pa[i°ka° paikka. *-la: -la[: sa;
                                     *M MATKII E:N OSOITTELUA
05 Ming:    [*aa la,
06 Ming:    oo °la la;°
                                     *E TEKEE KÄDELLÄÄN LIIKKEEN
                                     RIVIEN LOPPUJEN YLI
07 Eva:    *tämä;
08 Ming:    aa[a.
09 Eva:    [m-hm?
10          (0.4)
          *E OSOITTAA RIVIN
          ENSIMMÄISTÄ LAPPUA
          *E OSOITTAA RIVIN SEURAAVAA LAPPUA,
          M SEURAA KATSEELLAAN
→ Eva:    *se on mies? (0.6) *se on ve-
12          (0.2) ((E KALLISTAA PÄÄTÄÄN))
13 Nuru:    jo-
14 Eva:    v[erbi?]
15 Nuru:    [verbi] verbi jo[o.
                                     *E OSOITTAA RIVIN VIIMEISTÄ
                                     LAPPUA JA KATSOO LOPUKSI
                                     MINGIIN
16 Eva:    [*ja se on paikka.
17 Nuru:    paikka.
18 Ming:    aa.
19 Nuru:    maa[la: ]ri? (.) ↑maal:a- maalaari.
          *E OSOITTAA RIVIN
          ENSIMMÄISTÄ LAPPUA
→ Eva:    *[mies]
21 Eva:    maalarim:o?
22 Ming:    °maala[rimo°
23 Nuru:    [m: m:,

```

24 Eva: maalarimo?
 25 (0.6)
 26 Nuru: ei?
 27 (1.0)
 28 Nuru: maa↑laa, (0.8) maalaa; (.) maala-,
 *M TARTTUU ssa-LAPPUUN
 29 Ming: *maalarissa?
 30 (0.6)
 31 Eva: m,
 32 (1.4)
 33 Nuru: onko maalaamossa.
 34 (1.8)
 *E TARTTUU ri-LAPPUUN
 35 Nuru: maala*mossa.
 36 Eva: ri?
 37 (3.6) ((E LAITTAA ri-LAPUN
 maalaa-VERBIN PERÄÄN))
 *N OSOITTAA ri-LAPPUA
 JA E VETÄÄ SEN POIS
 38 Nuru: ei e *ei?
 39 (2.4) ((E LAITTAA ri-LAPUN RIVIN LOPPUUN))
 *M TARJOAA ssa-LAPPUA
 EVALLE RIVIN LOPPUUN
 40 Ming: *oo ↑sa,
 41 Nuru: m-hm.
 *E OTTAA ssa-LAPUN MINGILTÄ
 42 Eva: *mm?
 43 Ming: sa.
 *E LAITTAA ssa-LAPUN
 RIVIN LOPPUUN
 44 Eva: m-*hm.

Ming on lisännyt *maalaa*-verbin perään inessiivin päätteeksi *-ssa* ja pyytää toisilta sille vahvistusta *onko*-kysymyksellä. Nuru torjuu ehdotuksen ja siirtää *ssa*-lapun pois. Ming vastaanottaa Nurun torjunnan naurahduksella (ks. Haakana 1999: 231). Myös Eva torjuu Mingin ehdotuksen, mutta hän alkaa lisäksi selittää, miksi (rivi 4): inessiivin päätteeksi *-ssa* ja adessiivin päätteeksi *-lla* kuuluvat paikanilmaukseen ja ne ovat näissä lauseissa vasta viimeisinä. Eva havainnollistaa selitystään osoittamalla pöydällä olevia lappuja. Ming ilmaisee ymmärrystään *aa*-partikkelilla (ks. Koivisto 2015) ja ryhtyy toistamaan Evan osoittelua sekä adessiivin päätettä. Eva jatkaa vielä osoittamalla jo valmiiden lauseiden loppuja ja sanomalla *tämä* (rivi 7) korostaen lauseen loppujen samankaltaisuutta. Ming toistaa jälleen ymmärrystä osoittavan *aa*-partikkelin.

Eva ei kuitenkaan lopeta selitystään vielä tähän, vaan käy läpi koko lauseen rakenteen (riviltä 11 alkaen): ensimmäisenä on tekijä, josta Eva käyttää sanaa *mies*, sitten verbi ja lopuksi paikka. Selitys tosin katkeaa ja Nuru tulee vahvistamaan *verbi*-sanaa, joka Evalta jää kesken. Eva kuitenkin vie selityksensä loppuun itse. Nuru vahvistaa vielä toistamalla viimeisen sanan *paikka* ja Ming ilmaisee *aa*-partikkelilla ym-

märtävänsä. Tämän jälkeen Nuru suuntautuu jälleen tehtävän suorittamiseen ja alkaa pohtia lausetta ääneen alusta. Eva sen sijaan vaikuttaa alkavan vielä kerrata *tekijä verbi paikka* -rakennetta Mingille, sillä hän osoittaa jälleen rivin ensimmäistä lappua ja sanoo *mies*. Kun Nuru kuitenkin menee eteenpäin, hän luopuu kertauksesta ja ryhtyy sen sijaan itsekin tarjoamaan tehtävään ratkaisuja.

Hetkeä myöhemmin Nuru pohtii lauseen paikanilmausta. Hän toistelee verbiä ja kysyy lopulta *onko maalaamossa* (rivit 28 ja 33). Välissä Ming ehdottaa *maalariissa* (rivi 29), jossa on väärä johdin, mutta oikein sijoitettu sijapäätte. Ming tarttuu *ssa*-lappuun ja pitelee sitä, kunnes huomaa Evan rakentavan lauseen loppua laittamalla sinne *ri*-lapun (rivi 39). Hän sanoo päätteen ja tarjoaa lappua Evalle, joka ottaa sen ja lisää lauseen loppuun. Näin Ming tarjoaa aiemmin virheellisesti verbin perään lisäämäänsä päätettä nyt oikeaan kohtaan paikanilmaukseen. Lause tosin ei ole vielä oikein, vaan pöydällä lukee *maalari maalaa maalariissa* ja ryhmä joutuu sitä myöhemmin vielä korjaamaan.

Myös oman virheensä voi huomata, korjata ja selittää toisille. Esimerkki 18 on loppuseikkailusta, jossa ryhmät saavat rastien tehtävistä selvittyään palkinnoksi vihjeitä sanaristikoihin, joiden ratkaisut johtavat ryhmät tarvitsemilleen kätkeyille avainnippuille. Vihreä ryhmä on juuri suorittanut labyrintti- ja johdinrastit ja saa siitä hyvästä suomalaiselta rastivastaavalta Outilta vihjeitä ristikkoon. Tatiana tarttuu ensimmäiseen vihjelappuun, jossa on tutun laulun sanat: *pää, olkapää, peppu, polvet _____, polvet, _____*. Tatiana oivaltaa heti, että kyseessä on sana *varpaat*, mutta tuottaa jälkitaavun a:n lyhyenä, eikä *varpat* sovi ristikon ruutuihin. Hän ottaa avuksi nettisanakirjan ja oikean muodon ratkettua selittää Cáille, miksi taivutusmuodossa on kaksi a:ta.

(18) LS, ristikko; vihreä: varvas - varpaat

```

((O KAIVAA VIHJELAPPUJA KIRJEKUORESTA
  JA ANTAA RYHMÄLLE))
01 Outi: ja vielä yksi vihje.
          *T OSOITTAA PÖYDÄLLÄ
          OLEVAA VIHJELAPPUA
          *T ALKAA KIRJOITTAA
          SANAA RISTIKKON
02 Tatiana: *varpat. (.) mä muis[tan. (.) *varpat.
03 Outi: [teitte <todella>
04 hienosti. hyvä.
05 Tatiana: va:r-
06 (1.6) ((T LOPETTAA KIRJOITTAMISEN,
          PITÄÄ SORMEA SANAN KOHDALLA))
          *T KOSKETTAA KÄSILLÄ PÄÄTÄÄN
          JA LASKEE KÄDET ETEENSÄ
          KYYNÄRPÄÄT ALHAALLA SORMET
          KOUKISTETTUNA KOHTI ITSEÄÄN
07 Tatiana: .hh ((laulaa)) *pää olkapää peppu
08 polvet, (0.2) ↑var°pat°?
```

09 (2.1) ((T KURTISTAA KULMIAAN JA SIIRTÄÄ TAAS KYNÄN
RISTIKKON VARPAAT-SANAN KOHDALLE,
C JA S KATSOVAT PAPERIA))

10 Tatiana: ei (- -)

11 (1.6)

12 Tatiana: ((laulaa)) var↑paat,

13 (0.8)
*T TARTTUU KÄNNYKKÄÄN

14 Tatiana: *yks aa °kaks°=↑mä en tiedä.

15 (0.6) ((T ALKAA NÄPYTELLÄ KÄNNYKKÄÄNSÄ))

16 Tatiana: ehhehehehe.

17 (1.0) ((T NÄPYTTELEE KÄNNYKKÄÄNSÄ,
C KÄÄNTÄÄ KATSEEN SHANIIN))

18 Tatiana: °va:rpa:t.°

19 Cáí: .hh [hhh

20 Tatiana: [var-

21 (1.2) ((C TÖKKÄÄ SHANIA KÄSIVARTEEN,
S KÄÄNTÄÄ KATSEEN CÁIHIN))

22 Shani: hehe[hehe.

23 Tatiana: [a var[va;

24 Cáí: [.shh (0.2) sh.

25 (2.0) ((T SELAA YHÄ PUHELINTAAN,
S JA C KATSOVAT))

26 Tatiana: var↑vas,

27 (1.8)
*C OSOITTAA TATIANAA KÄDELLÄÄN

28 Cáí: ää *sinä o[let,
*T KÄÄNTÄÄ KATSEEN KÄNNYKÄSTÄ
RISTIKKON, TARTTUU KYNÄÄN

29 Tatiana: [*var-,

30 Cáí: sinä ole[t,

31 Tatiana: [pa[at.

32 Cáí: [taitava.

33 (1.0) ((T LISÄÄ RISTIKKON
VARPAAT-SANAN LOPUN))
*T NOSTAA ETUSORMEN PYSTYYN
JA KATSEEN CÁIHIN

34 Tatiana: varvas, (0.8) *yk↑si (0.2)
*T KÄÄNTÄÄ ETUSORMEN JA KATSEEN
RISTIKKON, NOSTAA KOHTA KATSEEN
*T KÄÄNTÄÄ ETUSORMEN TAKAISIN CÁIHIN JA SITTEN OUTIIN,
KOHTI CÁITA NYÖKKÄÄ LOPUKSI

35 *mutta jos as (0.2) *se on kaksi

36 ↑aa, (.) varpaat.
*T KÄÄNTÄÄ KATSEENSA RISTIKKON
JA NOSTAA ETUSORMEN PYSTYYN

37 Outi: hy*vä.

38 Tatiana: fhmm mä muista:nf hehe.

Tatiana keksii oikean sanan heti, muttei saa sitä sopimaan ristikkoon, koska tuottaa jälkitavun a:n virheellisesti lyhyenä *varpat*. Hän lopettaa kirjoittamisen ja ryhtyy hetken päästä laulamaan laulua. Varpaisiin päästessään hän lakkaa laulamasta ja pitää lyhyen tauon. Sitten tuottaa sanan epävarmalla äänellä ja jälleen virheellisesti *varpat*. Hän kurtistaa kulmiaan ja palaa jälleen ristikkoon. Hetken päästä hän laulaa myös

varpaat-sanana, tällä kertaa oikein (rivi 12). Hän ei kuitenkaan kirjoita sitä ristikkoon, vaan sanallistaa ongelmansa: hän ei tiedä, onko tavussa yksi vai kaksi a:tta (rivi 14). Myöskään Cáí ja Shani eivät ilmeisesti ole varmoja sanan oikeasta muodosta, sillä he eivät ryhdy auttamaan Tatianaa tämän ilmeisestä vaikeudesta huolimatta, vaan tyytyvät katselemaan vierestä. Tatianakaan tosin ei kohdistaa pohdintaansa toisille eikä hae heiltä apua, vaan tarttuu puhelimeensa ja selaa esiin nettisanakirjan. Sen avulla hän löytää ensin sanan yksikkömuodon *varvas* (rivi 26) ja saa sitten monikon *varpaat* (rivi 29 ja 31). Cáí kehuu Tatianaa taitavaksi, mutta tämä ei vaikuta noteeraavan kehua. Täydennettyään sanan ristikkoon Tatiana ryhtyy kuitenkin selittämään juuri Cáílle, miksi monikkomuodossa on kaksi a:tta (rivit 34–36): yksikön perusmuodossa on yksi a, mutta as-loppuisen sanan taivutusvartalossa on pitkä a (sanatyypeistä ks. esim. White 2001: 20–35). Selityksensä aloittaessaan hän nostaa etusormensa pystyyn sanalla *yksi* ja nostaa katseensa ristikosta Cáihin kohdistuen selitysvuoronsa hänelle. Lisäksi hän selityksen jatkuessa kääntää etusormensa osoittamaan Cáita. Sääntöä antaessaan hän ottaa asiantuntijaroolin ja esittää säännön hyvin varmasti. Outi vahvistaa kehumalla *hyvä*. Lopuksi Tatiana ilmaisee mielihyvänään osaamisestaan.

Esimerkissä Cáí ja Shani saavat kertauksen as-sanatyypistä, mutta koska he eivät reagoi siihen muuten kuin kuuntelemalla, emme tiedä, saavatko he siitä jotakin. Tatiana kuitenkin suuntautuu sekä omaansa että Cáin kielenoppijarooliin. Kun hänen vastauksensa ei sovikaan ristikkoon, hän ilmaisee epävarmuutensa vokaalin pituudesta. Nettisanakirjan avulla hän saa korjattua virheensä. Lisäksi hän pystyy palauttamaan mieleensä siihen liittyvän säännön ja ryhtyy selittämään sitä Cáílle. Näin hän paitsi opettaa toista myös vahvistaa omaa oppimistaan. Sen sijaan, että hän vain korvaisi virheellisen *varpat* oikealla muodolla *varpaat*, hän suuntautuu oppimiseensa kertaamalla säännön: a pitenee, koska kyse on as-loppuisesta sanasta.

Esimerkissä 16 selityksen antaminen on sikäli odotuksenmukaista, että sitä kysytään suoraan. Sen sijaan esimerkissä 17 puhuja, jonka vuoroon korjaus liittyy, ei suoraan pyydä selitystä. Myöskään esimerkissä 18 toiset eivät pyydä Tatianalta selitystä, mutta tämä tuottaa sellaisen kuitenkin. Selitysvuorot liittyvät meneillään olevan tehtävän kannalta olennaisiin kielioppiseikkoihin. Läheskään aina aineiston vastaavissa tilanteissa selityksiin ei ryhdytä, mutta esimerkit osoittavat, että opiskelijoiden on mahdollista ottaa tilanteessa asiantuntijarooli ja opettaa toisilleen kielioppisääntöjä, tai ainakin muistuttaa niistä. Selitysvuoroihin ryhtyessään ryhmäläiset suuntautuvat toisen kielenoppijarooliin.

5.4 Ryhmän tuki heikomman osallistumisen mahdollistajana

Ryhmän tuella myös alkeistason opiskelijat pystyvät ottamaan vuorovaikutustilanteissa aktiivisen roolin. Tähän tarkoitukseen he käyttävät erityisesti toistoa. Toistoa käytetään sekä osallistumisen osoittamiseen että mahdollisesti uusien tai vielä heikosti omaksuttujen sanojen mieleenpainamiseen. Lisäksi suomea jo vahvemmin osaavien on mahdollista myös aktiivisesti tarjota apuaan tarjoamalla kielenainesta toistettavaksi. Aktiivisen auttamisen lisäksi kielitaidoltaan pidemmällä olevat ryhmäläiset ottavat toisinaan myös vastuuta heikompien ymmärtämisestä esimerkiksi rastiohjeistuksissa. Tässä luvussa tarkastelen toiston tarjoamaa mahdollisuutta osallistua vuorovaikutukseen. Luvussa 5.4.1 tarkastelen heikompien omaa aktiivista pyrkimystä toistaa toisten puhetta ja tällä tavoin osallistua vuorovaikutukseen. Luvussa 5.4.2 nostan esiin tilanteita, joissa osaavampi ryhmäläinen suuntautuu toisen kielitaidon vajavuuteen ja pyrkii aktiivisesti auttamaan häntä. Tällöinkin heikomman kielenkäyttäjän keino hyödyntää osaavampaa resurssina on toisto.

5.4.1 Toisto osallistumiskeinona

Kielenoppimisen kannalta toistoa on pidetty erityisen merkittävänä ilmiönä (ks. esim. Duff 2000; Suni 2008: 69–80; Kurhila & Kotilainen tulossa). Lapsikin oppii kieltä pitkälti aikuisen puhetta jäljittelemällä (Vygotski 1982: 185; ks. myös Laakso 2006) ja juuri imitoinnin avulla lapsen on mahdollista toimia aloitteellisenä vuorovaikuttajana jo paljon ennen kuin kielen hallinta on kovinkaan monipuolista (Sunni 2008: 68). Kun toistaminen on ensikielen omaksumisessa niin keskeistä, on oletuksenmukaista, että myös toista kieltä opeteltaessa keskustelukumppanin ilmauksia toistetaan ja käytetään omien ilmaisujen rakentamisessa, ja vuorovaikutuksessa osaavammalta saatua tukea on pidetty suorastaan toisen kielen omaksumisen edellytyksenä (Hatch 1978; Keller-Cohen 1979). Broederin (1992: 32) mukaan kohdekielen puhujan puheen toisto ja jäljitteleminen ovat aikuisen toisen kielen oppijan varhaisin ja tehokkain keino käyttää kohdekielen puhujaa resurssina. Se on luontainen alkuvaiheen kielenoppijan selviytymisstrategia, jolla on tärkeä rooli kielenoppimisessa. Toisen kielen oppijat käyttävätkin toistoa sekä keskusteluun osallistumisen että kielenoppimisen keinona. (Roebuck & Wagner 2004.)

Toisto on siis paitsi ongelmanratkaisun väline myös ylipäänsä keino keskustella, ja toistaminen voidaan nähdä keskeisenä keskustelukumppanin tukemisen ja kes-

kustelukumppaniin tukeutumisen muotona. Toistoja hyödyntävät taajaan kaikentasoiset kielenoppijat, mutta erityisesti alemmilla kielitaitotasolla olevat. (Suni 2008.) Alkeistason kielenoppija voi toistaa muiden vuoroja osallistuakseen näiden kanssa samaan toimintaan ja edistyessään hyödyntää toisten vuoroja monipuolisemmin lähtökohtana omien merkitysten tuottamiseen (Pallotti 2001: 324). Myös luokkahuoneessa tapahtuvassa kielenoppimisessa toistolla on perinteisesti ollut tärkeä sija (Lehtimaja 2012: 110), ja oppilaiden on todettu toistavan opettajan ja toistensa vuoroista elementtejä, joita pyrkivät omaksumaan, myös hiljaa itsekseen ("covert repetition", ks. Ohta 2001: 54–61). Toiston tulisi kuitenkin liittyä merkitykselliseen vuorovaikutuksen harjoitteluun ollakseen hyödyllistä, eikä pelkän mekaanisen toiston ajatella lopulta parantavan oppijoiden kielitaitoa (Duff 2000: 110; Lantolf & Thorne 2006: 176). Vuorovaikutustilanteessa kielenoppijat voivat aktiivisella toistamisella luoda mahdollisuuksia kielenoppimiseen sekä itselleen että toisilleen (Kurahila & Kotilainen tulossa).

Esimerkki 19 on room escape -seikkailusta. Abel, Eva ja Helge ovat saaneet tietokoneen salasanan ja kirjautuvat sisään. Tietokoneen työpöydällä on äänitiedosto, josta he saavat puhelinnumeron¹. Abel kirjoittaa puhelinnumeron ylös ja Eva auttaa häntä toistamalla numeroita. Myös Helge osallistuu numeroiden toistamiseen.

(19) RE; Abel, Eva & Helge: *nolla viisi nolla, viisi kahdeksan*

((A KIRJOITTAA TIETOKONEELLE SALASANAN,
TIETOKONE PÄÄSTÄÄ ALOITUSÄÄNEN JA
KIRJAUTUU SISÄÄN, A KOHOTTA KULMIAAN))

01 Abel: °vau.°
02 (1.6) ((A OSOITTAA SORMELLAAN TYÖPÖYDÄLLÄ OLEVAA
ÄÄNITIEDOSTOA, JOSSA LUKEE *kuuntele*,
E SIIRTÄÄ HIIREN KURSORIN SEN PÄÄLLE))
*E KLIKKAA ÄÄNITIEDOSTOA

03 Eva: oh my god. (0.6*) voi jumala.
04 Laura: hehe[he.
05 Abel: [°heh.°
06 kone: sinulle on jätetty viesti. (0.6) voit
07 kuunnella viestin numerosta, (0.8)
08 <nolla viisi nolla,> (0.6) <viisi
*H KÄVELEE MUIDEN LUO
09 kahdeksan,> (0.6) *<kaksi yksi,> (0.4)
10 <kuusi kolme kolme.>
11 (4.2) ((A OSOITTAA NÄYTTÖÄ,
E KLIKKAA ÄÄNITIEDOSTON SOIMAAN UUELLEEN,
A ON VALMIINA KIRJOITTAMAAN))

12 kone: sinulle on jätetty viesti. (0.6) voit
13 kuunnella viestin numerosta, (0.8)
14 <nolla viisi nolla,>
15 (0.6) ((E PYSÄYTTÄÄ ÄÄNITIEDOSTON))
16 Eva: <nolla vi:si>

¹ Puhelinnumero on osittain muutettu litteraatissa.

```

                                *H KÄÄNTÄÄ KATSEEN EVAAN
→ Helge:  n[olla vi*1:- #e# vi-,
18   Eva:  [<nolla;>
19          (0.4)
20   Eva:  >nolla viisi ↑nolla,<
21          (0.2)
                                *E KÄÄNTÄÄ KATSEEN HELGEEN
→ Helge:  nolla vii*si nolla.
                                *E KÄÄNTÄÄ KATSEEN
                                TAKAISIN TIETOKONEESEEN
23   Eva:  m-↑*hm,
24          (1.0) ((E KLIKKAA ÄÄNITIEDOSTON
                                JATKUMAAN))
25   kone:  <viisi kahdeksan,>
26          (0.4) ((E PYSÄYTTÄÄ ÄÄNITIEDOSTON))
27   Eva:  viisi; (0.2) [kahdeksan,
28   Helge:  [kahdeksan,
29          (0.4) ((H AVAA KÄTENSÄ NYRKISTÄ JA
                                NÄYTTÄÄ VIITTÄ SORMEA))
30   Helge:  °viisi.°

```

Abelin kirjauduttua tietokoneelle Eva klikkaa työpöydältä löytyvän äänitiedoston auki. Tietokoneelta alkaa kuulua ääniraita, joka kertoo, että ryhmälle on viesti sekä puhelinnumeron, josta viesti on kuunneltavissa. Ryhmä kuuntelee tiedoston ensin kokonaan (rivit 6–10) ja laittaa sen sitten uudelleen soimaan. Abel on valmiina kirjoittamaan ja Eva pysäyttää ääniraidan ensimmäisen kolmen numeron jälkeen. Pysäytettyään raidan Eva ryhtyy luettelemaan numeroita Abelille (rivit 16 ja 18). Myös Helge ryhtyy toistamaan ensimmäistä kolmea numeroa, mutta numero *viisi* tuottaa vaikeuksia (rivi 17). Eva toistaa kolme numeroa uudelleen ja Helge toistaa (rivit 20 ja 21). Eva kääntää katseensa Helgeen ja vahvistaa tämän toiston *m-hm*-partikkelilla. Sen jälkeen hän laittaa äänitiedoston uudelleen soimaan ja kuuntelee seuraavat kaksi numeroa. Jälleen hän pysäyttää äänitiedoston ja toistaa numerot Abelille, joka kirjoittaa ne paperille (rivi 27). Myös Helge osallistuu toistoon ja tuottaa jälkimmäisen numeron *kahdeksan* päällekkäispuhunnassa Evan kanssa. Sen jälkeen hän palaa numeroon *viisi* (rivi 30), joka oli myös edellisessä sarjassa ja tuotti hänelle vaikeuksia. Hän näyttää viittä sormea ja toistaa numeron. Tällä kertaa hän tuottaa toiston selvästi vaimeammalla äänellä ja vaikuttaa pikemminkin kertaavan numeroa itselleen kuin toistavan sitä toisille.

Esimerkissä Helge siis osallistuu toimintaan toistolla. Kun toisto ei ensin onnistu, Eva tarjoaa tälle uuden mahdollisuuden yrittää toistamalla numerot uudelleen. Helgen onnistuttua toistossaan Eva antaa hänelle hyväksyvän palautteen ennen kuin jatkaa eteenpäin. Näin Eva suuntautuu Helgen kielitaidon rajallisuuteen ja tukee tämän harjoittelua. Helgelle toisto on paitsi keino osallistua muiden kanssa samaan toimin-

taan myös harjoitella kieltä. Lukusana *viisi* ei ole hänelle uusi sana, mutta hänen voi nähdä pyrkivän vahvistamaan sen osaamista, kun hän palaa siihen vielä itsekseen näyttämällä sitä sormillaan ja toistamalla sen.

Myös seuraavassa esimerkissä muita ryhmäläisiä alemmalla kielitaitotasolla oleva Kobe osoittaa toisten vuoroja toistamalla osallistuvansa toimintaan, vaikkei tuokaan keskusteluun itse mitään uutta. Toisaalta sanoja toistelemalla hän suuntautuu myös niiden mieleenpainamiseen (ks. esim. Ohta 2001: 54–61). Esimerkki on Suomen historian seikkailusta, Turun akatemian lääketieteellisen tiedekunnan tentistä, jossa ryhmäläiset nimeävät paperissa olevan ihmishahmon ruumiinosia.

(20) SHS, Turun akademia, lääketiede; pohjalaiset: *sormi*

*H ALKAA KIRJOITTAA PAPERIUKON
SORMIEN KOHDALLE *SORMIT*,
T JA K KATSOVAT PAPERIA

01 Harold: tämä on: >↑suo*mi,<
02 (0.6)
03 Tatiana: <sor[mi,>
→ Kobe: [suo:m[i.
05 Tatiana: [sor↑met,
→ Kobe: so[rmi.
*H LOPETTAA KIRJOITTAMISEN
07 Harold: [>sorme*n,<
08 (0.2)
*H OSOITTAA
PAPERIUKON *H KÄÄNTÄÄ
VARPAITA KATSEEN TATIANAAN
09 Harold: ää *tämä on:, *(0.8) ää:, (1.0)
*H KÄÄNTÄÄ KATSEEN PAPERIIN
10 va:>lläläläs;< (*0.2) o,
11 (1.2) ((H VETÄÄ VIIVAN PAPERINUKON
SUUN KOHDALLE))
12 Tatiana: kä↑det,
13 Kobe: ää,
*H KIRJOITTAA *SUU*,
T OSOITTAA PAPERIUKON KÄTTÄ
14 Harold: *s[uu
15 Kobe: [↑su[u,
16 Tatiana: [kä↑si ja kädet.
17 (0.4) ((H SIIRTÄÄ KYNÄN PAPERIUKON KÄDEN KOHDALLE))
18 Tatiana: kä-,
19 Harold: ä
→ Kobe: <°soo↑mi,°>
*H KIRJOITTAA *KÄSI*
21 Harold: *kä↑si,

Tehtävässä Harold toimii kirjurina ja ryhtyy nimeämään paperihahmon sormia. Väärästä ääntöasusta *suomi* huolimatta hän ryhtyy kirjoittamaan tarkoittamaansa sanaa *sormi* oikein, tosin laittaa sanan monikkoon ja jättää loppu-i:n muuttamatta e:ksi, jol-

loin lopputuloksena paperissa lukee *sormit*. Tatiana korjaa Haroldin virheellisen ään-
töasun oikealla *sormi* ja tuottaa myös monikkomuodon *sormet*. Kobe osallistuu toi-
mintaan toistoilla: hän toistaa Haroldin virheellisen muodon *suomi* (rivi 4) osittain
pällekkäin Tatianan korjauksen kanssa ja sitten Tatianan korjauksen *sormi* (rivi 6).
Sen jälkeen toiset siirtyvät eteenpäin: Harold hakee sanaa *varpaat*, mutta hylkää sana-
haun ja siirtyy nimeämään hahmon suuta. Kobe huomaa tämän ja tuottaa epäröintiään-
teen jälkeen sanan *suu* hieman Haroldin perässä (rivi 15). Tämän jälkeen Harold ryh-
tyy merkitsemään Tatianan tarjoamaa ruumiinosaa *käsi*. Kobe puolestaan palaa vielä
sanaan *sormi* toistamalla sanan vielä itsekseen (rivi 20). Hän tuottaa sanan hiljaisem-
malla äänellä ja vaikuttaa suuntaavan sen lähinnä itselleen eikä ryhmälle. Kielenoppi-
miseen suuntautuvan osallistujan onkin mahdollista jäädä itsekseen toistelemaan sa-
naa, jota pyrkii omaksumaan, vaikka toiset jatkavatkin keskustelussa eteenpäin (Ohta
2001: 59).

Kielenainesten kierrätys ei kuitenkaan ole vain heikomman kielenkäyttäjän
tukeutumista vahvempaan, vaan myös osaavampi voi rakentaa ilmauksiaan toiselta
kuulemansa varaan ja ottaa tältä kielellistä materiaalia vastaan ja jatkokehittelyn koh-
teeksi. Toistaminen merkitseekin nimenomaan kielellisten resurssien vastavuoroista
jakamista, jossa jokaisen kielellisille resursseille on myös yhteistä käyttöä. (Suni 2008:
109.) Esimerkki 21 on samalta ryhmältä samasta tehtävästä hetkeä myöhemmin. Nyt
Kobe tarjoaa itse sanaa. Harold tekee siihen lisäyksen laajentaen sen yhdyssanaksi,
jota Kobe ryhtyy toistelemaan. Vaikka Kobe on alemmalla kielitaitotasolla kuin toiset,
hän kykenee kuitenkin tuomaan tilanteeseen myös uutta ainesta, jonka Harold ottaa
jatkokehittelyn aiheeksi.

(21) SHS, Turun akatemia, lääketiede; pohjalaiset: siilitukka

- *K OSOITTAA ENSIN TUKKAANSA JA
SITTEN PAPERIUUKON PÄÄLAKEA
- 01 Kobe: *te- tekka;
- 02 Tatiana: ↑tukka.
- 03 Roope: tukka.
- 04 Kobe: tukka.
- *T OSOITTAA
PAPERIUUKON PÄÄLAKEA
- 05 Tatiana: mutta hänellä ei ↓o:le >*tukka.<
*H SIIRTÄÄ KYNÄN PAPERIUUKON PÄÄLAELLE
JA ALKAA PIIRTÄÄ TÄLLE SIILITUKKAA,
TOISET KATSOVAT PAPERIA
- 06 Harold: *jea but,
- 07 Kobe: aa.
- 08 (0.2)
- 09 Harold: ää m .hh siili- siilituk°ka.°

10 Kobe: [hehehe
 11 Roope: [hehe
 12 Harold: .hh heh is it kaks koo;
 13 (.) [<tukka.>
 → Kobe: [ɛs:[:(h)iilitukka.ɛ
 15 Roope: [kaksi. (.) joo;
 16 Harold: siilitukka.
 17 (0.4)
 → Kobe: ɛsiilitukka.ɛ
 19 Harold: hehe

Tällä kertaa Kobe tarjoaa tehtävään uutta sanaa *tukka*, jonka hän tuottaa virheellisesti *tekka*. Tatiana ja Roope tuottavat korjausvuorot, joihin Kobe reagoi toistolla (rivi 4). Sen jälkeen Tatiana huomauttaa, ettei paperin hahmolla ole tukkaa. Harold ratkaisee ongelman piirtämällä hahmolle tukan. Tämän jälkeen Harold lisää käsiteltävän *tukka*-sanan eteen tukkatyyliä luonnehtivan määritteen *siili*. Kobe naureskelee *siilitukalle* ja ryhtyy toistelemaan sitä huvittuneena (rivit 14 ja 18). Näin hän toistaa aiemmin väärin sanomansa sanan *tukka* kolmesti ja vahvistaa sanan oikeaa asua. Lisäksi kieleen kohdistuva hauskuus mahdollisesti auttaa sanan mieleen painumisessa ja on siten oppimisen kannalta hyödyllistä (Cekaite & Aronsson 2005: 170).

5.4.2 Osaavamman ryhmäläisen aktiivinen apu

Osaavampi ryhmäläinen voi myös aktiivisemmin tukea heikompaa kielenpuhujaa sekä tarjota hänelle mahdollisuuksia osallistua toimintaan ja näin suuntautua myös tämän kielenoppimiseen. Esimerkki 22 on loppuseikkailun esineasetelmarastilta, jolla ryhmäläisten tehtävänä on järjestää saamansa esineet mallin mukaisesti niin, että vain yksi ryhmästä saa käydä katsomassa mallia ja vain ne, jotka eivät sitä näe, saavat koskea esineisiin. Vaikka Alex on kielitaitotasoltaan aivan alkeistason opiskelija, hän on kuitenkin tullut valituksi siksi ryhmäläiseksi, joka käy katsomassa mallia ja palaa kertomaan siitä muille. Hän aloittaa selityksensä ensin englanniksi, mutta rastivastaava pyytää häntä yrittämään suomeksi, mihin hän vastaa, ettei pysty. Hetken epäröinnin jälkeen hän kuitenkin yrittää ja vaikka epävarmuus on ilmeistä, muu ryhmä auttaa häntä läpi tehtävän muun muassa tekemällä sekä sanallisesti että elein ehdotuksia, miten esineet kenties saattaisivat olla, ja täydentämällä hänen vuorojaan. Näin Alex, jonka kielitaito on vielä hyvin rajallinen, pystyy ryhmänsä avustamana osallistumaan toimintaan, käyttämään kieltä ja ottamaan käyttöönsä sanoja, jotka eivät vielä ole osa hänen omia kielellisiä resurssejaan sekä siirrettyä vain hänen tiedossaan olevan, tehtä-

vän kannalta olennaisen informaation ryhmäläisilleen. Esimerkkikatkelmassa Alex yrittää kertoa ryhmälleen, että paperiin pitää piirtää aurinko. Vera auttaa häntä aktiivisesti kierrättämällä hänen tuottamaansa kielenainesta ja tekemällä siihen lisäyksiä, joita Alex puolestaan toistaa.

(22) LS, esineasetelma; oranssi: kynä, piirtää

- *A OSOITTAA V:N KÄTTÄ,
JOSSA ON KYNÄ JA SAKSET
- 01 Alex: *kun- kunä? (0.8) °kynä?° öö
*V SIIRTÄÄ KYNÄÄ KÄDESSÄÄN
- 02 Vera: kynä? (.) *mitä kynä.
*A OSOITTAA KYNÄÄ,
V OTTAA KYNÄN *A OSOITTAA
SORMIENSA VÄLIIN UUELLEEN KYNÄÄ
- 03 Alex: *kynä, (.) ööm, (0.6) *joo. (0.2) ää,
04 (1.4) ((A TEKEE KÄDELLÄÄN YMPYRÄÄ ILMAA))
*A OSOITTAA PAPERIA
- 05 Alex: aurin*ko;
*V PYÖRÄYTTÄÄ KYNÄÄ
PAPERIN YLÄPUOLELLA
- 06 Vera: au*rinko.
- 07 Alex: m-hm,
08 (1.6) ((V LASKEE PAPERIN TUOLILLE
JA POISTAA TUSSISTA KORKIN))
*V OTTAA PAPERIN
JA ALKAA PIIRTÄÄ
SIIHEN AURINKOA
- 09 Vera: minun täytyy ↑piirtää aurin*ko.
- 10 Alex: piir#tää#;

Alex hakee ensin sanaa *kynä* ja vahvistukseksi osoittaa Veran kättä, jossa tällä on nyrkkiin puristettuna kynä ja sakset. Hän pystyy tuottamaan tarvitsemansa sanan, mutta on siitä ilmeisen epävarma. Vuorossa on katko, uudelleenaloitus, melko pitkä tauko ja epäröintiäänne. Lisäksi Alex tuottaa sanan nousevalla intonaatiolla ja tauon jälkeen hyvin hiljaisella äänellä. Vera tunnistaa Alexin vuoron ja reagoi siihen sekä sanallisesti että eleellään: hän vahvistaa oikean muodon *kynä* ja siirtää kädessään olevaa kynää. Alex toistaa Veran vahvistuksen ja osoittaa vielä *joo*-partikkelilla sekä puheena olevaa kynää osoittamalla hakeneensa oikeaa sanaa ja Veran ymmärtäneen oikein (rivi 3). Seuraavaksi hän eleiden avulla ja yhdellä sanalla, *aurinko*, saa Veran ymmärtämään, että paperiin pitää piirtää aurinko. Vera sanallistaa ohjeen, jonka tuottamiseen Alexin kielitaito ei ole riittänyt ja alkaa toimia sen mukaisesti. Hän ei hae Alexilta vahvistusta katseellaan eikä odota vastausta ennen kuin alkaa toimia. Hänen vuoronsa ei siis ole tarkistuskysymys vaan Alexin miimisen ohjeen sanallistaminen. Alexin *piirtää*-verbin toisto rivillä 10 ei näin ollen ole viestin eteenpäin menemiseksi tarpeellinen vahvistus, mutta toistamalla Alex voi pyrkiä ottamaan sanan osaksi omaa kielellistä osaamistaan.

Esimerkki 23 oli jo aiemmin esillä luvussa 5.3.1. Sama ryhmä on loppuseikkailun rektiorastilla, jolla ryhmät pyrkivät pääsemään portaat alas. Kullakin portaalla ryhmälle annetaan lause, joka heidän tulee täydentää oikealla verbirektiolla. Esimerkissä ryhmän tulisi jatkaa lausetta *minä menen nyt* sanalla *kauppa*. Kielitaidoltaan ryhmäläisiään edistyneempi Vera tarjoaa alemmalla kielitaitotasolla oleville Alexille ja Zolalle mahdollisuuden ja apunsa tehtävän suorittamiseen.

(23) LS, rektiot; oranssi: *menen kauppaan*

01 Sini: <minä menen nyt> (0.2) ja >sana
 02 on< kauppa.
 *V KÄÄNTÄÄ KATSEEN ZOLAAN,
 SITTEN ALEXIIN, HEILUTTAA
 SAMALLA KÄTTÄÄN VUOROTELLEN
 KUMPAKIN KOHTI
 03 Vera: (*mm, haluatko vastata.)
 04 (2.0)
 05 Zola: °minä menen.°
 06 Vera: minä ↑menen ↓I go?
 07 (0.2) ((V HEILAUTTAA KÄTTÄÄN ETEENPÄIN,
 Z NYÖKYTTÄÄ))
 08 Zola: minä (0.2) I,
 09 Vera: (and men:e to) which one.
 *V KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ZOLAAN
 *Z KÄÄNTÄÄ KATSEENSA
 SINIIN
 10 Zola: .hh minä menen ää k*au°pas*sa,° (0.6)
 *V KÄÄNTÄÄ KATSEENSA
 SINIIN, PUDISTAA PÄÄTÄÄN
 11 mene kauppas*sa.
 *V HEILAUTTAA KÄTTÄÄN ETEENPÄIN,
 Z KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HÄNEEN
 → Vera: *kauppaan. eh he[he hehe
 13 Zola: [fkauppaanf,
 14 Sini: kauppaan;

Vera aivan ilmeisesti tietää oikean vastauksen ja on edellä vastannut pariin edelliseen kysymykseen helposti oikein. Alkeistason kielenoppijoita olevat Zola ja Alex puolestaan ovat tähän mennessä jättäytyneet vastaamisesta. Vera kuitenkin tarjoaa nyt vastausvuoroa heille suuntautuen pelkän tehtävän suorittamisen sijaan ryhmän yhteiseen toimintaan ja kielitaidoltaan heikompien ryhmäläisten mahdollisuuteen osallistua kielelliseen prosessointiin. Alex ei tartu tarjoukseen ja Zolakin osoittaa epävarmuutta pitämällä taukoja ja tyytymällä lähinnä toistamaan. Vera toimii tässä opettajamaisesti pyrkimällä auttamaan Zolaa, mutta jättämällä kuitenkin vastauksen antamisen hänelle. Zola toistaa tehtävän alun (rivi 5) ja Vera pyrkii auttamaan häntä kääntämällä sen englanniksi. Zola osoittaa nyökkäyksellä ymmärtävänsä, muttei vielä tuota vastausta, vaan

toistaa vielä lauseen alun *minä* ja kääntää sen englanniksi. Vera pyrkii vielä auttamaan tuottamalla verbin kanssa englannin preposition *to*, joka paikanilmauksissa useimmiten vastaa suomen illatiivia. Riveillä 10–11 Zola tuottaa arvauksen *menen kaupassa*. Muoto ei kuitenkaan ole oikea ja Vera korjaa sen (rivi 12). Zola toistaa Veran korjauksen ja rastivastaava Sini vahvistaa sen vielä oikeaksi vastaukseksi.

Molemmissa esimerkeissä Vera pyrkii aktiivisesti auttamaan kielitaidoltaan heikompaa ryhmäläistään. Aktiivisen tuen avulla Alex ja Zola pystyvät osallistumaan toimintaan, vaikka molemmat selvästi epäröivät käyttää suomea. Ilmeisestä epävarmuudesta huolimatta Alex pystyy vahvemman kielenpuhujan avustuksella välittämään viestinsä, vaikka on hetkeä aiemmin ilmaissut, ettei pystyisi. Myös Zola, joka ei juuri puhu suomea, vaan käyttää lähinnä englantia, rohkaistuu Veran tukemana yrittämään, vaikkei hänen vastauksensa lopulta osukaan oikeaan.

5.4.3 Yhteenveto

Edellä olevista esimerkeistä nähdään, kuinka kielitaidoltaan heikompikin kielenkäyttäjä voi aktiivisesti olla mukana vuorovaikutuksessa ennen kaikkea toiston avulla. Kuten Suni on todennut, toisto mahdollistaa mielekkääseen vuorovaikutukseen osallistumisen vähäiselläkin sanavarastolla, sillä sen kautta puhuja voi hyödyntää myös keskustelukumppanin kielellisiä resursseja, jolloin kaiken tarvittavan ei tarvitse olla omaa ja valmiiksi muistiin tallentunutta. Näin voi toisen reaaliaikaisella tuella dialogisesti ilmaista keskustelutilanteessa asioita, joiden monologinen ilmaiseminen ei vielä onnistuisi. (Suni 2008: 140.) Myös esimerkiksi Lehtosen (2013) tutkimuksessa etenkin alkuvaiheen suomenoppijat raportoivat pystyneensä vertaistuen avulla suoriutumaan sellaisistakin tehtävistä, joihin he eivät olisi yksin kyenneet. Vertaistuen on myös todettu toimivan paljolti samaan tapaan kuin ekspertin tarjoama tuki (Suni 2008: 123). Kielitaidoltaan edistyneempi puhuja voi toiminnallaan myös rohkaista alemmalla kielitaitotasolla olevaa kielenoppijaa käyttämään kieltä tilanteessa, jossa tämän kielitaidon rajallisuus ilmiselvästi vaikeuttaa toiminnan suorittamista. Keskustelukumppanin käyttäminen resurssina ei kuitenkaan ole vain alemmalla kielitaitotasolla olevan keino, vaan myös edistyneemmät käyttävät puheessaan toistoja ja voivat hyödyntää heikomman vuoroja osana omia vuorojaan. Puhetta ei tuotetakaan vain yksilöllisten resurssien varassa, vaan puhujilla on käyttöoikeus myös toistensa resursseihin, joista tehdään yhteisiä juuri toistojen kautta (mts. 114).

5.5 Yhteenveto

Olen tässä luvussa pyrkinyt vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja tarkastellut sitä, miten kakkoskieliset osallistujat suuntautuvat seikkailussa kielenoppimiseen ja saavat siihen tukea ryhmäläisiltään. Seikkailutilanteissa, kuten vuorovaikutuksessa yleensäkin, voi syntyä kielenoppimistilanteita myös ilman, että kielenoppimiseen osoitetaan erityisempää suuntautumista (ks. Lilja 2010), mutta olen tässä yhteydessä keskittynyt nimenomaan tilanteisiin, joissa näkyy osallistujien kielenoppimistoiminta eli kielenoppimiseen orientoituminen. Analyysissani olen tarkastellut sanahakuja, ymmärtämisen ongelmia osoittavia toistoja ja kysymyslauseita, toisen korjauksia ja niiden selityksiä sekä heikomman kielenpuhujan mahdollisuuksia osallistua ryhmän vuorovaikutukseen toiston ja vahvemman kielenpuhujan aktiivisen tuen avulla.

Seikkailut ovat aitoja vuorovaikutustilanteita. Pyrkiessään selviytymään erilaisista seikkailutilanteista osallistujille syntyy aito tarve tuottaa itse vuoroja ja toisaalta ymmärtää toisten vuoroja. Oppimisen kohteiksi nousevat kielelliset elementit ovat sellaisia, joita osallistujat kyseisessä vuorovaikutustilanteessa todella tarvitsevat, ja he valitsevat ne itse ilman opettajan tai muun auktoriteetin sanelua. Valinnat eivät kuitenkaan ole satunnaisia, eikä mitä tahansa kielen elementtejä nosteta käsiteltäväksi. Seikkailutilanteissa kielenoppiminen kietoutuu muuhun meneillään olevaan toimintaan, ja elementit, joiden oppimiseen osallistujat suuntautuvat, ovat seikkailun etenemisen ja siihen osallistumisen kannalta olennaisia. Lisäksi ne usein toistuvat meneillään olevassa seikkailutilanteessa. Oppiminen ei siis ole erillään muusta vuorovaikutuksesta ja toiminnasta, vaan tapahtuu muun lomassa. Kuten muissakin tutkimuksissa on todettu, kielenoppijat pyrkivät omaksumaan uusia kielenaineksia erityisesti toistamalla sekä käyttämällä niitä osana omaa puhetta uudessa kontekstissa myöhemmin (ks. esim. Lilja 2010, 2014; Kurhila & Kotilainen tulossa). Puhujalta puuttuva sana tai kuulijalle vieraan sanan merkitys opitaan vertaisryhmältä, ja oppijan oma aktiivisuus näkyy sekä opittavan elementin valinnassa että pyrkimyksissä omaksua se osaksi omaa kielitaitoa.

Kuten aiemmassakin keskustelunanalyttisessä kielenoppimisen tutkimuksessa on todettu, oppimisen kohteeksi nousee erityisesti sanasto, mikä on sikäli odotuksenmukaista, että vuorovaikutuksen etenemisen näkökulmasta juuri sanasto on keskeisessä asemassa ja intersubjektiivisuuden säilyttämiseksi sanojen merkityksen ymmärtäminen on olennaista. Lisäksi sanat ovat selvärajaisia yksiköitä, joiden poimiminen puheesta on yleensä helpompaa kuin esimerkiksi taivutuspäätteiden. (Ks. esim. Lilja

2010, 2014; Brouwer 2003.) Sanaston oppimisen mahdollisuuksia syntyy eri rasteilla ja eri vaiheissa seikkailuja. Osa tehtävistä perustuu johonkin teemasanastoon, jota ryhmän tulee tuottaa ja ymmärtää. Sen lisäksi vuorovaikutuksessa käytetään jatkuvasti sanoja, jotka eivät nouse suoraan seikkailun tehtävistä, mutta jotka ovat tilanteen etenemisen kannalta olennaisia ja voivat päätyä kielellisen prosessoinnin kohteiksi.

Toisaalta seikkailuihin on rakennettu myös tehtäviä, joiden suorittaminen edellyttää kieliopillisesti oikeita muotoja tai joissa on tarpeen kiinnittää huomiota esimerkiksi sanan oikeaan kirjoitusasuun. Tämänäköiset tehtävät ovat teknisempiä kuin tehtävät, joiden suorittaminen vaatii neuvottelua ja tiedon jakamista. Ne myös ohjaavat osallistujien huomiota kieleen toisella tavalla. Tehtävissä, joissa fokus ei ole kieliopissa, osallistujat harvoin myöskään erityisesti orientoituvat siihen, vaan oppimisen kohteeksi nousevat erityisesti sanat, joita kulloisessakin vuorovaikutustilanteessa tarvitaan. Olennaista on viestin välittyminen, ei muoto, ja osallistujat voivat tuottaa puheensa juuri sellaisilla rakenteilla kuin osaavat. Sen sijaan kielioppiin liittyvät tehtävät ohjaavat osallistujia kiinnittämään sanaston lisäksi huomiota myös kielioppiseikkoihin. Näissä tilanteissa osallistujien onkin mahdollista paitsi korjata toistensa kielioppivirheitä myös selittää toisilleen kielioppisääntöjä. Tällaisiin selityksiin ei ryhdytä silloin, kun oikealla kieliopillisella muodolla ei ole tehtävästä suoriutumisen kannalta olennaista merkitystä. Samoin toisen suoriin korjauksiin, sekä kielioppiin että sanastoon kohdistuviin, ryhdytään erityisesti juuri silloin, kun se liittyy kiinteästi meneillään olevan tehtävän suorittamiseen ja seikkailussa etenemiseen. Muissa tilanteissa kieli- virheet jäävät usein huomiotta, vaikka toisinaan toisen suora korjaus voi olla myös reaktio puhujan osoittamaan epävarmuuteen (ks. Kurhila 2006: 65–78). Kielioppiseikkoihin kohdistuvia suoria toisen korjauksia on aineistossa kuitenkin vain tilanteissa, jotka liittyvät kiinteästi seikkailussa olevasta tehtävästä suoriutumiseen.

Osallistujat voivat suuntautua oman kielenoppimisensa lisäksi myös toistensa toisen kielen käyttäjän ja kielen oppijan rooleihin. Toisen kielenoppijarooliin suuntautuminen näkyy erityisesti tilanteissa, joissa ryhmäläiset selittävät toisilleen kielioppisääntöjä sekä vahvemman kielenpuhujan pyrkimyksissä tarjota heikommalle kielenpuhujalle mahdollisuuksia osallistua. Suuntautuminen toisen kielenoppijarooliin ei kuitenkaan vielä välttämättä saa tätä toista itse suuntautumaan kielenoppijuuteensa. Tilanteessa siis tarjoutuu mahdollisuus kielenoppimiseen, mutta osallistujat päättävät itse, milloin itse aktiivisesti suuntautuvat oppimiseensa ja mihin kielen elementteihin kielenoppimistoiminta kohdistuu.

Aineiston erilaisissa kielenoppimistilanteissa osallistujat yleensä orientoituvat kielelliseen epäsymmetriaan. Sanahakutilanteissa asiantuntevampi tulee puhujan avuksi tarjoamalla tälle tämän hakemaa elementtiä (ks. Brouwer 2003). Ymmärtämisen ongelmia osoittavat toistovuorot ja kysymyslauseet osoittavat osallistujien kielitaidon eron, kun toinen tuntee sanan merkityksen ja toinen ei. Korjausaloitteen tuottava suuntautuu ongelmavuoron tuottajan kielelliseen asiantuntijuuteen ainakin ongelmallisen elementin osalta, ja tämä puolestaan suuntautuu korjausaloitteen tuottaneen kakkoskielisyteen tulkitessaan korjausaloitteen merkiksi siitä, ettei sen tuottanut tunne esiin nostamaansa kielen elementtiä (ks. Robinson 2013). Myös toisen suorat korjaukset tuovat näkyviin kielellisen epäsymmetrian (Kurahila 2006), samoin tekevät niihin liittyvät selitysvuorot. Edistyneempi kielenkäyttäjä voi myös suuntautua heikomman kielenoppijarooliin tarjoamalla hänelle mahdollisuuksia käyttää kieltä ja tukemalla häntä näissä yrityksissä. Alkeisoppijan puolestaan on toiston avulla mahdollista osallistua mielekkäällä tavalla vuorovaikutukseen, vaikkei hän kykenisikään tuomaan keskusteluun uusia elementtejä. On kuitenkin huomattava, etteivät ekspertin ja noviisin roolit ole vertaisoppijoiden kesken staattisia, eikä osallistujan tarvitse olla kielitaidoltaan yleisesti parempi voidakseen ottaa jossakin tilanteessa asiantuntijan roolin. Siinä missä esimerkiksi natiivi- ja kakkoskielisen puhujan tai opettajan ja opiskelijan välillä kielellinen asiantuntijuus on selvästi toisella, voi se vertaisoppijoiden kesken olla hyvin tilannesidonnaista ja vaihdella paljonkin eri konteksteissa. (Ks. Reichert & Liebscher 2012.)

6 SEIKKAILUKOKEMUKSET KIELENOPISKELUN TUKENA

Tässä luvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja avaamaan osallistujien ajatuksia seikkailukokemuksistaan ja niiden merkityksestä kielenoppimiselleen. Analyysi perustuu seikkailujen purkutitilanteisiin, Suomen historian seikkailusta ja aistitarinaseikkailusta kerättyihin kirjallisiin palautteisiin, aistitarinaseikkailun prosessointiin sekä room escape -seikkailuun osallistuneiden haastatteluihin. Tarkastelen osallistujien kommentteja ensin autenttisen toiminnan ja aidon vuorovaikutustilanteen merkityksestä (luku 6.1) ja sitten seikkailun herättämien tunne-elämysten vaikutuksista (luku 6.2). Luvussa 6.3 nostan esiin kriittisempiä puheenvuoroja ja lopuksi luvussa 6.4 vedän yhteen pääpiirteitä osallistujien kokemuksista.

6.1 Autenttisen toiminnan merkitys

Seikkailut ovat vuorovaikutustilanteina aitoja. Aito toimintaympäristö ja vuorovaikutus sekä toiminnan todelliset seuraukset kuuluvat jo määritelmällisesti seikkailupedagogiikkaan (ks. Suomen nuorisokeskusyhdistys 2013; Prouty, Panicucci & Collinson 2007: 12). Haastattelutilanteissa monet vertailivat seikkailua ja luokkahuoneopetusta oppimistilanteina ja totesivat niiden poikkeavan toisistaan monin tavoin. Opiskelijoiden mainitsemista eroista monet liittyvät juuri vuorovaikutuksen ja toiminnan autenttisuuteen sekä aktivoivuuteen.

6.1.1 Aito tarve viestiä ja ymmärtää

Luokassa on tietty, opettajan antama teema, jolla ei välttämättä ole kosketuspintaa opiskelijan omien tarpeiden kanssa. Sen sijaan seikkailussa vuorovaikutuksessa käytettävät elementit nousevat käytännön tilanteesta ja osallistujille rakentuu aito tarve tuottaa kieltä. Etukäteen ei voi tietää, mitä joutuu sanomaan ja sen koetaan olevan lähempänä tosielämää kuin luokkahuoneen valmiiksi annettujen keskustelutilanteiden.

This is different because there [luokassa] we have a (-) theme for example "mitä teit eilen" and here [seikkailussa] we have to say "anta minulle" like "ota" like these verbs we should use more often in the real life, like "apua", "auta", this verbs which we need it more. – – There we always use the same vocabulary. I mean minä for example I always use "nukuin paljon", "katson televisiota", "syön". (Eva, haastattelu)

Luokan dialogiharjoitukset eivät välttämättä synnytä tarvetta ilmaista asioita niin kuin ne todellisuudessa ovat, ja esimerkiksi tekemisistään voi kertoa sen perusteella, mitä osaa sanoa, eikä välttämättä sen perusteella, mitä oikeasti on tehnyt. Eva kertookin sanovansa luokassa aina samat asiat, jotka on oppinut sanomaan. Opettajan antamat keskusteluteemat eivät myöskään välttämättä kohtaa sitä, mitä opiskelija itse kokisi tarpeelliseksi. Seikkailussa on kuitenkin saatava tilanteen vaatima viesti välitettyä toisille, jolloin se on tilanteena todellisempi, ja myös siellä tarvittavalla sanastolla Eva näkee selvemmän yhteyden tosielämän tilanteisiin.

Aito tilanne ja päämäärä synnyttävätkin aidon tarpeen puhua. Seikkailussa syntyy halu toimia ja sen aktivoivaa vaikutusta kuvailtiin usein jopa positiivisena pakkona. Siinä missä luokassa on helppo jäädä syrjään, olla hiljaa ja tehdä muuta, seikkailussa on suorastaan pakko osallistua ja käyttää kieltä ja siten myös oppia:

Yea it's [seikkailullinen opetusmenetelmä] good because it ää you have to hehehe you have to learn either you want or you don't want because there is a task given so maybe like today, even you said you have to find the code to open the door so you had to hehe yes you had to do so everyone is thinking what to do what to do to open the door so you learn either you want or don't want to you have to because you want to open the door so. – – There you push yourself, you want to, you want to so whether you want to or need you have to because you need that so. It's important because if you're not that much into something, for me maybe if I was in class and not there for example maybe I'll be with my phone maybe chatting or do something else but there is no time to play, you just do one thing. So it's good. Hehehe. It's good. For a person like me, I need a push, so I like there. (Ama, haastattelu)

Amalle seikkailun aktivoiva vaikutus on syy menetelmän toimivuuteen. Seikkailussa oppii, halusi tai ei, koska saatu tehtävä pakottaa toimimaan, ja tilanteessa syntyy tarve ja halu toimia. Luokassa voi olla, ettei jaksakaan olla kiinnostunut ja aika menee esimerkiksi kännykän kanssa, mutta seikkailussa ei ole aikaa pelata puhelimella, vaan on keskityttävä yhteen asiaan, seikkailussa selviytymiseen, mikä on Aman mielestä hyvä. Samaa sanoivat myös monet muut. Myös Tatiana pitää seikkailua, tässä yhteydessä juuri haastattelua edeltänyttä room escape -seikkailua, hyvänä kielenoppimistilanteena, koska se synnyttää tarpeen puhua suomea:

Minusta on parempi kiinni huone koska sinun tarvitsee puhua suomea. Koska jos sinun ei tarvitse sinä ei opi mitään. – – Koska kun minä olen täällä oppituntilla, minä tiedän, että jos jos mitään sinä voit puhua englantia tai Vera sano minun venäjäksi ja minä voi ei hehe ei opi, mutta nyt minun tarvitsee ymmärtää hehe. Minun tarvitsee puhua ja se on hyvä juttu. (Tatiana, haastattelu)

Suomea ei opi, jos sitä ei tarvitse käyttää. Tatianan mielestä luokassa ei aina opi, koska siellä on myös muita kieliä apuna, eikä suomen käyttämiselle ja ymmärtämiselle synny aitoa tarvetta. Seikkailutilanteissakin osallistujat toki turvautuivat myös muihin kieliin, mutta suomeakin oli pakko käyttää. Room escapessa Tatiana oli Elin kanssa eikä heillä ollut muuta yhteistä kieltä kuin suomi, sillä Eli ei osaa venäjää ja Tatianan englanninkielentaito on hyvin heikko. Molemmat totesivatkin haastattelussa seikkailun olleen hyvää harjoitusta juuri siksi, että se pakotti käyttämään suomea.

Tilanteen aitous ja tarve edetä muuttavat myös osallistujien fokuksista. Luokan keskusteluharjoituksissa vuorojaan on aikaa miettiä, jolloin voi käyttää apuna sanakirjaa ja keskittyä rakenteisiin pyrkien tuottamaan vuoronsa kieliopillisesti oikein. Seikkailussa sen sijaan täytyy toimia, eikä aikaa esimerkiksi sanakirjan avaamiselle usein ole. Tällöin on vain löydettävä keino ilmaista asiansa ja unohtaa epävarmuus ilmaisun oikeellisuudesta. Samoin kuin tosielämässäkin, pääasia on, että tulee ymmärretyksi.

Seikkailu on parempi koska sinun ei täyty puhua vaan oppikirjasta, sinä puhu, sinun täytyy ottaa suomen kielen kommunikaatio, ei vain harjoittelu niin kuin luokassa vaan kommunikaatio, mutta kun sinä olet luokassa, sinä voit ottaa sanakirjaa ja paljon vielä mitään jos sinä haluaa kerto parempi ja parempi, sinä voi ottaa ja katso ahaa tämä sanoja ja kerto paljon, mutta jos sinä olet täällä, sinun ei ole aikaa katso hehe ää sanoja, sinun täytyy tehdä mitään ja se on hyvä harjoitella, mutta oppi parempi on luokassa. (Tatiana, haastattelu)

Tatianan mielestä seikkailu on luokahuonetta parempi paikka harjoitella kieltä, koska se ei ole valmiiksi annetun dialogin harjoittelua, vaan synnyttää tarpeen oikeasti kommunikoida. Luokassa on kuitenkin mahdollista keskittyä kielioppiin ja sen opiskeluun luokka on parempi paikka.

Aito tilanne, todellinen tarve ja seikkailun herättämä innostus myös motivoivat. Vaikka monet tehtävät seikkailuissa olivat itsessään hyvin samankaltaisia kuin mitä voisi olla luokassakin, vaikutti seikkailuympäristö saavan ne tuntumaan opiskelijoista mielenkiintoisemmilta ja myös sitouttavan heitä paremmin saaden heidät osallistumaan aktiivisesti (ks. myös Louhela 2010: 156–158; Fägerstam 2014: 67). Aito tarve ymmärtää sai myös lukemaan ja kuuntelemaan vihjeitä ja ohjeita tarkemmin ja useita kertoja, mikä mainittiin myös syynä mieleen painumiseen:

It is a good way because you read, you have to read and understand and also listen and for example we have to listen about heh ten times before we really get what hehe and we have to think okei väri okei. (Kimani, haastattelu)

I heard the colours ää duplicate of times hehe the colours like punainen punainen punai- what's it like ää punainen to if it's you ää several times so now it will stick in your head that this is the colour red. (Zola, haastattelu)

There I was exited yea I was exited so I was listening carefully that maybe it will be useful hehe in this task so I was listening carefully. (Ama, haastattelu)

Sanoja, joita ei heti ymmärretty, mutta jotka osoittautuivat seikkailun kannalta tärkeiksi, toisteltiin usein myös itse (vrt. Kurhila & Kotilainen tulossa):

If you teaching like a foreigners example the way they can understand is like this kind of method it's easier to them to speak the language, trust me. Something like this you get, even if ää I go home and if you want next day you meet me ask me this one ((osoittaa mp3-soittimen käyttöohjetta)), I put it in my head like lock, because you know, we said this one ((osoittaa ohjeesta sanaa *kuulokkeet*)) more than ten times so it's and this punai(ne) so it's something is always locked ((osoittaa päättään)), it's not going out. (Kobe, haastattelu)

6.1.2 Tekemällä oppiminen

Myös aktiivisen toiminnan merkitys oppimiselle ja asioiden mieleen painumiselle korostui opiskelijoiden kommenteissa.

It [seikkailullinen opetusmenetelmä] is very useful because if you do something or let's say you say something and you put it in practise it sticks in to your head rather than going to class and sit there (-) and blablabla and then you're there and go home. (Kimani, haastattelu)

I think this one is more participatory, people participate. And it's easy to remember when you're doing something, when you're learning and you're doing at the same time. Than just sitting and writing and you see it's more dormant but if you're active and you participate it's easy. (Nuru, haastattelu)

Asioiden käytäntöön panemisen koetaan jäävän mieleen paremmin kuin passiivisen vastaanottamisen. Monet näkevätkin seikkailun vahvuuden oppimisen kannalta juuri sen osallistavassa ja aktivoivassa luonteessa, joka pitää hereillä ja auttaa mieleen painumisessa. Oppiminen tapahtuu aktiivisen toiminnan ohessa, jolloin siihen muodostuu kokonaisvaltaisempi suhde kuin esimerkiksi oppikirjasta lukiessa.

Luokkaopetusta luonnehdittiin teoriapainotteiseksi tilanteeksi, kun taas seikkailun nähtiin olevan lähempänä tosielämää. Monet kokivatkin, että luokkahuone on parempi paikka kielen tietoiseen opiskeluun, mutta seikkailu tarjoaa paikan harjoitella, pistää opittua käytäntöön, testata osaamistaan ja oppia samalla lisää.

Well I think they are two different things kind of, because when we're in here [luokassa] we are learning a lot of the grammar and how it works together. When we are like today [RE-seikkailussa] we had to really think in Finnish and we had to speak to each other because neither Tatiana ei puhu englantia ja minä en puhu ää venäjää ja sitten me täytyy ää keskustele äm suomeksi aina. So then we have to think more in Finnish and this I think helps and then äm also listening, kuuntele, mitä nainen sanoa on kännykkä ja ymmärrän mitä hän sanoa so I think this helps as well because as we're listening it's being able to hear it in and it's different. Ämm it's more sometimes it's like a more real life situation. (Eli, haastattelu)

Here [seikkailussa] we are putting in to practise the Finnish we are learning, we are learning and practising at the same time. In class you try to listen and get what is been taught but you know when you sit there your brain doesn't work fast. But when you're active doing something like what we have done now it will stay for longer than what we did in class. But both are important. -- It is different but all is good, the both systems are good, it's good to mix the two ways. Here we are putting it in to practice the vocabulary we use in class. -- In the class it is more of theory, here it's more practice, it's mix theory and practise. -- [seikkailussa] we put into practise some of the theory we have been doing the other days. (Abel, haastattelu)

I think they complement each other. (Nuru, haastattelu)

Seikkailussa kieltä pääsee harjoittelemaan käytännöllisemmällä tasolla kuin luokassa, mikä koetaan hyödylliseksi ja paremmin mieleen jääväksi. Luokassa korostuu teoria, kun taas seikkailu on käytännönläheistä harjoittelua ja oppimista. Myös luokkaopetus koetaan kuitenkin tärkeäksi ja seikkailu nähdään sitä täydentävänä. Haastatteluissa toistui usein myös ajatus, että kieltä on ensin hyvä opiskella luokassa ja sen jälkeen harjoitella seikkaillen.

Deweyn (1938) mukaan on olennaista, millaiseen tavoitteelliseen kokonaisuuteen oppimiseen tähtäävä toiminta liittyy ja mitä tehdään, ei pelkkä tekeminen itsessään. Opiskelijoiden kommentteista käy ilmi, että he näkevät yhteyden ensinnäkin luokassa opiskeltujen asioiden ja seikkailussa käyttämiensä elementtien välillä ja toisaalta seikkailun ja tosielämän välillä. Seikkailu on heille mahdollisuus kielen käytännölliseen harjoitteluun ja aitoon käyttöön, yhtäaikaaisesti harjoittelua ja uuden oppimista käytännön tilanteissa.

6.1.3 Moniaistisuus ja tilannevihjeet

Seikkailu on kokonaisvaltaista ja monipuolista toimintaa, jolle on ominaista myös moniaistisuus (ks. esim. Karppinen & Latomaa 2015: 46). Aito toimintaympäristö ja mahdollisuus hyödyntää oppimisessa eri aisteja koettiin hyödylliseksi ymmärtämisen, oppimisen ja mieleen painumisen kannalta. Esimerkiksi Nuru mainitsi moniaistisuuden syyksi seikkailullisen opetusmenetelmän toimivuuteen:

It's a good I don't know if it's pedagogy or something but in that it involves all the skills. Of like the senses, the senses, the smell, the sight, the hearing and all these so then you can learn from all of those. It's quite it's quite a good way of teaching.
(Nuru, haastattelu)

Tilannevihjeiden ja eri aistien avulla on myös mahdollista päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä:

I think because you can hear and sense the things that are going on it helps you guess what the words are even if you don't know. (Eli, ATS-prosessointi)

Minun mielestäni tällainen harjoitus voi oppia meitä käyttämään kaikkia, mitä me tiedämme ja me voimme yrittää arvata jotain, mitä me emme tiedä. Kun te keksitte jotain uuden, se on aina mielenkiintoista. (Vera, ATS-palaute)

The verbs, when you don't understand but you see, you like understand the action then you understand the verb. (Eva, ATS-prosessointi)

Erityisesti aistitarinaseikkailussa eri aistit ovat keskeisessä asemassa. Osallistujat istuvat paikoillaan luokkahuoneessa, mutta aistiärsykkeillä ja äänimaisemalla heidät pyritään ikään kuin viemään tarinan tilanteeseen ja tekemään se heille todellisemmaksi. Tällöin ymmärtämisen tukena on enemmän kuin pelkkä tarina ja monet osallistujista kertoivat aistiärsykkeiden auttavan ymmärtämistä ja antavan mahdollisuuksia arvata tuntemattomien sanojen merkityksiä. Esimerkiksi Tatiana kertoi prosessointitilanteessa, ettei aiemmin tiennyt sanaa *porkkana*, mutta oppi sen aistitarinaseikkailussa. Tarinassa oli kohta, jossa syötiin porkkanaa, ja avustajat jakoivat porkkanoita osallistujillekin syötäväksi. Tilanne oli Tatianalle ilmeisesti mieleenpainuva, sillä hän muisteli sanan oppimista vielä monta kertaa myöhemminkin, myös haastattelussaan pari kuukautta aistitarinaseikkailun jälkeen.

6.2 Tunne-elämysten merkitys

Oppijan henkilökohtaisten tunteiden, asenteiden ja kokemusten tietoinen huomiointi nähdään kokemuksellisessa oppimisessä tärkeäksi, sillä niillä on yhteys paitsi oppimiseen, myös asenteisiin ja motivaatioon (Kohonen 1992: 15; Boud ym. 1993a). Tämä yhteys nousi esiin myös osallistujien kommentoissa.

6.2.1 Hauskaa, jännittävää ja innostavaa

Seikkailun tavoitteiden mukaisesti seikkailut koettiin aktivoivina, motivoivina ja jännittävinä. Opiskelijoiden kommentoissa painotetaan moneen kertaan hauskuuden, rutiinien rikkomisen ja jännityksen merkitystä oppimisen ja motivaation kannalta.

A: When we were upstairs [aistitarinaseikkailussa] it was fun. That I liked much because it was fun hehe. You learn and you are having fun while you're learning so for me that is a first one I like, my favourite.

L: Is it important to have fun when you are studying?

A: Yes it is.

V: It's important yes.

L: Why?

V: Se on tärkeää.

A: Because when you are just learning learning without doing something fun it sometimes is boring but when äm because even I found when we are doing in the class those cards you write something like sanoja sanat then we are playing here or when we are playing like alias it was fun everybody was happy everybody want to win, yea everybody was happy and the day is shorter even. When you play nobody wants to go home, they want to play. So it's playing while learning, is good.

V: Mutta täyty olla myös teoria että sinä voi käyttä sitten.

--

A: It's useful because it's playing while learning so we can't call it like fun only it's you're learning something when you are having fun.
(Ama ja Vera, haastattelu)

Veran ja Aman mielestä on tärkeää, että opiskelu on hauskaa. Pelaamisen ja oppimisen yhdistäminen innostaa ja tempaa mukaansa. Näin voi toki tapahtua luokassakin, kuten Ama kuvaa. Myös seikkailu nähdään eräänlaisena pelinä, joka kuitenkin rikkoo luokahuoneen rutiinit luokassa pelattavia pelejä voimakkaammin. Eva ja Abel pohtivat pelillisyyttä ja rutiinin rikkomista seikkailun hyötynä kielenoppimiselle:

L: What are the benefits?

E: That you want to do, you want to play.

A: You're doing, it is like you are combining play and learning, what is you know.

E: It's not like, it's not routine.

A: Yea it's not routine like what you have been used to like you just sit and learn, it is you're searching, you are on the stage, you are trying to do ää,

E: the best

A: yea the best, you want to get out of the situation you're playing and learning and the same time there is you have an objective, the objective is to try to open the door to get out.

(Eva ja Abel, haastattelu)

Room escape -seikkailussa ryhmällä on selkeä päämäärä: saada oven lukko auki ja päästä vapaaksi varastuhuoneesta. Tilanne on erikoinen, kuten muissakin seikkailuissa, ja rikkoo perinteisen oppimistilanteen rutiinin. Kyse on eräänlaisesta pelistä, joka tempaa mukaansa ja saa yrittämään parhaansa, ja uudenlainen ympäristö aktivoi. Samalla pelaamiseen yhdistyy oppiminen.

Seikkailu herättää myös tunteita, mikä synnyttää myös halun osallistua ja puhua.

T: No kato, nyt me keskustelemme, mitä tapahtuu ennen, ja se on mielenkiintoinen ja keskustelemme ja me puhua paljon suomea. – – Jos me menemme kaupaan ja tapahtuu mitän iloinen ja me nauramme ja menen takaisin me puhumme niin paljon suomea koska me haluamme keskustelemme tämä asia ja siksi tämä on hyvä koska nyt me haluamme keskustelemme aa katon ja me ei nähdä avain mutta me nähdä tämä minä en tiedä mikä se on

L: keppi

T: keppi, mutta me nähdä keppi ja oo nyt uusi sana hehe. Joo se on parempi.

(Tatiana, haastattelu)

Iloiset ja mielenkiintoiset asiat innostavat Tatianan mielestä puhumaan. Tämä näkyi purku- ja prosessointitilanteissa, joissa osallistujat olivat innokkaita jakamaan ajatuksiaan seikkailuista, mutta myös itse seikkailutilanteissa, josta innostivat osallistumaan.

Eva mainitsi tunteiden merkityksen oppimiselle ja mieleen painumiselle yleisemminkin:

L: Okay you were talking about feelings, are feelings important when you are learning a language?

E: Yes for example if you're in extreme situation for example on the street and somebody is screaming some word to you for example insult you, you will go home, you will find this word and you will forever remember this word what it means. Because you are in a situation, you have associations for what happened. And here also your memory is working in the other way.
(Eva, haastattelu)

Evan esimerkki kertoo tunteita herättävien tilanteiden merkityksestä mieleenjäämislle ja motivaatiolle ottaa asioista selvää. Kun jokin tuntuu merkitykselliseltä, hyvässä tai pahassa, siitä tahtoo ottaa selvää ja se jää mieleen. Sanat eivät tällöin jää irrallisiksi, vaan liittyvät tiettyihin tilanteisiin, joilla on kielenoppijalle henkilökohtainen merkitys. Tämä pätee Evan mielestä myös seikkailussa.

Seikkailut koettiin myös jännittävinä, millä oli selvä yhteys myös hauskuuden kokemuksiin:

E: I think they [seikkailut] were quite ää they kept you kind of anxious and you're like what's going to happen next now it is kind of fun it makes you feel like you're living an action story or something, okay I'm in the movie, what's next. Well who's gonna jump across the lake next or what ever.

L: Is that a good feeling?

E: Yes I think so, it's fun.

(Eli, haastattelu)

Me emme tiedä mitä on lopussa ja se oli jännittävää koska me emme tiedä heh mikä on seuraava öö step. (Katja, haastattelu)

Seikkailun ennalta arvaamattomuus ja yllätyksellisyys koettiin positiivisella tavalla jännittävänä. Elistä seikkailu tuntui jopa siltä kuin olisi päässyt elämään toimintaelokuvaan. Nurun ja Koben mukaan tieto tulevasta seikkailusta herättää jännitystä jo etukäteen, koska oltuaan mukana parissa seikkailussa tietää seikkailun olevan haasteellinen tilanne, jossa joutuu myös käyttämään suomea:

N: Oho, it's going to come in Finnish so I'm already thinking,

K: I have to speak.

N: I have to go I have to ready my Finnish understanding because I know it's going to come in Finnish language so I have to understand what it means. – – So now I mean then you're getting ready and you know that oh, it's boiling your system and your blood wants to do something. And you know it's exiting.

Sama teema nousi esiin myös hetkeä myöhemmin:

N: In the classroom it's the classroom setting, here it's the setting like okay it's an adventure.
 K: You have to do and go.
 N: Here I know it's going to be challenging, you have that kind so you're also getting ready for challenge.
 L: Is that good or bad?
 K: It's good.
 N: Yea it's good.
 K: It's better because
 N: We have won so. We opened.
 (Nuru ja Kobe, haastattelu)

Seikkailu on haaste ja jo tieto tulevasta seikkailusta herättää jännitystä ja saa valmistautumaan haasteeseen. Toisaalta aiemmat onnistumisen kokemukset luovat positiivisen vireen ja nostavat motivaatiota (ks. myös Cavén 1992: 63–64), ja jännitys koetaan positiivisena. Näin tuleva seikkailu voi innostaa osallistujia jo ennen alkamistaan.

6.2.2 Sosiaalinen riski ja onnistumisen kokemukset

Jotkut osallistujat pohtivat myös seikkailun turvallisuuskäsitteitä, erityisesti sosiaalisen turvallisuuden kannalta (seikkailuturvallisuuden osa-alueista ks. esim. Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007: 134–137). Seikkailuun kuuluu epävarmuus, joka syntyy lopputuloksen tuntemattomuudesta ja tilanteesta olevista riskeistä (ks. esim. Priest 1999a ja b). Riskit eivät kuitenkaan aina liity fyysiseen vaaraan, kuten usein ajatellaan, vaan voivat olla myös psyykkisiä ja sosiaalisia (ks. esim. Horwood 1999: 9; Priest 1999b: 112). Osallistuessaan kohdekieliseen vuorovaikutukseen kakkoskielinen ottaa riskin ymmärtää tai sanoa jotakin väärin ja vaikuttaa osaamattomalta tai jopa joutua naurunalaiseksi. Tämä riski on läsnä myös aineiston seikkailutilanteissa. Kielenoppiminen vaatii kykyä ja rohkeutta selviytyä tuntemattomasta ja sietää sitä, että saattaa vaikuttaa tyhmältä ja lapselliselta tehdessään virheitä, mikä on potentiaalisesti kasvoja uhkaavaa (Kohonen 1992: 23).

If you are in the class writing you don't feel the shame that you don't know, because nobody knows it and the teacher like, you're given to him but it not looking to your eyes. – – And here also if you're doing it and you understand that from this audio you don't understand anything you're trying to think like oh, maybe I've been something wrong like, you want to know because you're in process in the front of other people.
 (Eva, haastattelu)

Luokassa tietämättömyydestään ei välttämättä jää kiinni, mutta seikkailussa joutuu toimimaan toisten nähden. Tällöin läsnä on myös riski joutua toisten edessä häpeään osaamattomuudestaan. Luokassa tällainen epävarmuus on usein väistettävissä jättäy-

tymällä hiljaiseksi, mutta kuten edellä on todettu, seikkailu synnyttää tarpeen toimia ja suorastaan pakottaa osallistumaan. Toisaalta turvallinen ryhmä ja leikinomainen tilanne sallivat myös virheitä ja tekevät riskinotosta helpompaa. Riskin kohtaaminen ja haasteen voittaminen antavat rohkeutta ja onnistumisen kokemuksista tulee hyvä olo, mikä koetaan tärkeäksi:

It is opened my mind so much, especially today I feel like if I see any Finnish person I can try to speak hehe because it help me so much. The way you let us close our eyes, oh, I felt like I'm in somewhere. So it open my mind and it help me a lot. For me that one, I like active, like activity things so if something is act I like it so much, it make me feel good. That is important, 100 % important. If you teach us something and the person understand okay this is tietokone and the person say it then you "oh, wow Kobe, you say it good", the way my heart will do hehe I say "wow I get this!" Get this, so it's something I, to learn the language is a happy, can let you learn the language. Yea, I think so. So something like that it make you happy "oo, wow, I get this, I opened it", the time Nuru found that password here, oh, like I truly hehe I made something so it's very nice. (Kobe, haastattelu)

Kobe kokee seikkailuelämyksen auttaneen häntä ja antavan varmuutta mennä puhumaan myös suomalaisille. Aktiivisesta tekemisestä tulee hyvä olo ja seikkailussa syntyneet oivallukset ja onnistumisen kokemukset innostavat. Kobe puhui haastattelussa muutenkin seikkailuun liittyvistä onnistumisen kokemuksistaan: "here I'm the winner". Kohosen (1992: 23) mukaan ihmisen luontainen motivaatio nousee, kun hänen tunteensa ja havaintonsa omasta kompetenssistaan paranevat ja hän saa positiivisia kokemuksia siitä, mitä ja miten paljon hän kielellään pystyy kommunikatiivisesti tekemään. Tästä seuraa positiivinen kierre: onnistumisen kokemukset nostavat itseluottamusta, minkä myötä ihminen uskaltaa käyttää kieltä enemmän, mikä taas kehittää hänen kielitaitoaan ja luo uusia onnistumisen kokemuksia. Oppijan näkemys itsestään kielenoppijana sekä hänen itsetuntonsa ja minäkuvansa ovat näin ollen tärkeitä piirteitä, jotka vaikuttavat kielenoppimiseen. Seikkailutilanne ja ryhmä, jossa sosiaalinen riski pysyy kohtuullisena, antavat uskallusta yrittää ja onnistumisen kokemukset voivat antaa rohkeutta kielen käyttämiseen myös muissa tilanteissa.

6.2.3 Vaikutus opiskelumotivaatioon

Onnistumisen kokemuksista seuraavan mielihyvän ja itseluottamuksen kohoamisen lisäksi monet kokivat seikkailuilla olevan positiivinen vaikutus myös asenteisiinsa ja motivaatioonsa.

I liked having fun in Finnish. That was very important. It was nice to have an attempt of Finnish grammar at the Åbo akademi in a fun way. (Harold, SHS-palaute)

Thank you very much opetaja it was like taking out some stress in me after sitting in the class for 4 months learning learning. My father used to tell me that "learning without playing makes Jack a dull boy" (Kimani, SHS-palaute)

Haroldille kokemus siitä, että suomen opiskelu voi olla myös hauskaa, oli hyvin tärkeää. Hän oli opiskellut suomea aiemminkin, mutta ollut pitkään poissa Suomesta ja käyttämättä kieltä, joten joutui nyt opiskelemaan sitä uudelleen ja ilmaisi kurssin aikana usein turhautumisensa kielen vaikeuteen. Kimani puolestaan kokee seikkailun helpottaneen opiskeluun liittyvää stressiä. Myös Tatiana pohti haastattelussa hauskuuden ja seikkailun merkitystä opiskeluun liittyville asenteille:

No kyllä se on hyvä juttu [että kieltä oppiessa on hauskaa], koska kun sinä naura sinä muistan ahaa suomen kieli se on hyvä, koska minä voin naurattaa ja se on hyvä. Sinä et luule että suomen kieleä että kun minä vain oppi ja oppi ja oppi ja sitten sinä hrrrr minä en en tykkää suomea. Se on kyllä hyvä juttu. – – ja minä ää luulen seikkailu on hyvä jos sinulla on asattiaation että suomen kieli ei on hyvä, ei ole vain tärkeä asia. (Tatiana, haastattelu)

Tatianan mielestä hauskuus ja seikkailu voivat luoda positiivisia assosiaatioita kieleen. Monet kokivat seikkailun vaikuttavan positiivisesti koko opiskeluun, myös luokassa viihtymiseen:

Having some adventure every now and then makes also coming back nicer. (Eli, haastattelu)

I think that this makes the whole learning of the Finnish language, the culture, the history very interesting as always just sitting and learning is very boring – so good move that you took your time to come up with this wonderful adventure which was interactive, interesting and very educative too. (Nuru, SHS-palaute)

Seikkailu koettiin mielenkiintoiseksi vaihteluksi ja vastapainoksi perinteiselle luokkatoiminnalle. Myös aiemmissa koulumaailman seikkailusovelluksissa seikkailutoiminnan on koettu motivoivan, parantavan opiskeluasenteita ja auttavan oppilaita tavallisessakin luokkahuoneopetuksessa (ks. esim. Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010; Dismore & Bailey 2005).

6.3 Kritiikkiä

Seikkailua pidettiin yleisesti hauskempana kuin luokkatilanteita, mutta osa koki oppivansa luokassa enemmän.

Probably the conversation in classroom I feel that I would learn more in that way although I think this is more fun hehe. But you know, I think they are both very good, it's just the two different sides of the coin as such, but for me probably doing you know the situations we having to talk to each other back and forth I'm probably learning more that way, I think. But I enjoy these better. (Eli, haastattelu)

Eli pitää sekä luokan dialogiharjoituksia että seikkailuja hyvinä paikkoina harjoitella kieltä, mutta kokee oppivansa paremmin luokassa, vaikka nauttiikin seikkailutilanteista enemmän. Vera taas kokee seikkailun mahdollisuutena testata osaamistaan, mutta arvelee, että voi oppia seikkailussa vain vähän, jos ollenkaan, kieltä:

En voi sanoa, että opin, mutta öö me voimme katsella mitä me tiedämme suomeksi. – – en voi sanoa että oppia suomea mutta kun me olimme toisessa, kun me kuuntelin kaikkia ääniä, se voi myös auttaa ymmärtää mutta nyt minä luulen en voi oppia suomea tästä tässä tilanteessa, koska jos sinä jo tiedät jotain suomeksi sinä voi käyttä sitä mutta en voi oppia. Koska jos minä en tiedä mitä nainen sanoo jos minä en tiedä värejä minä en voi löytä numeroja. Mm. Voi oppia jos sinulla on sanakirja ehkä voi oppia jotain hehe – – Mutta kun sinä olen kiireinen se on vaikeaa oppia suomea hehe koska haluaisin löytää tosi nopeasti numeroita. On tosi kiireinen. – – Minä en voi oppia paljon asioita tässä tilanteessa minä luulen. Minä oppinut, mutta ei ole paljon asioita, vähän, tosi vähän. (Vera, haastattelu)

Vera viittaa aistitarinaseikkailuun, jossa aistivihjeet auttoivat ymmärtämistä, mutta haastattelua edeltäneestä room escape -seikkailusta Vera ei juuri koe oppineensa suomea. Hän mainitsee kaksi melko vastakkaista syytä. Ensinnäkin sellaista, mitä jo osaa, voi käyttää, mutta ei enää oppia, eli ilmeisesti jo melko hyvin suomea osaava Vera ei kokenut seikkailutilanteessa olleen kielellisesti kovin paljoa uutta. Toisaalta hän ilmeisesti epäilee tilannevihjeiden riittävyttä, sillä toisena perusteena hän mainitsee sen, ettei tehtävää voi ratkaista, jos saamiaan vihjeitä ei ymmärrä, jolloin ei myöskään opi. Seikkailu myös vie fokuksen pois kielenoppimisesta, mikä Veran mielestä vaikeuttaa oppimista. Hän korostikin haastattelussa perinteisen luokkaopetuksen tärkeyttä, mutta pitää seikkailua hauskana ja jännittävänä vaihteluna, joka antaa mahdollisuuden päästä käyttämään kieltä.

Toisaalta ainakin Kobe, Nuru ja Zola pitivät ilmeisesti positiivisena asiana sitä, että seikkailussa opittavia kielenelementtejä tulee vähemmän:

K: But the classroom you will learn but more go and you get little.
N: Joo.
K: So it's something it's not more words you will get but the words you just get it
Z: it stick.
N: Mm.
K: Yea, it's not going out. So it's good.
(Kobe, Nuru ja Zola, haastattelu)

Luokassa tulee enemmän asioita, mutta niistä myös unohtuu enemmän. Seikkailussa opittavia elementtejä on vähemmän, mutta ne jäävät paremmin mieleen.

Veran huoli asioiden ymmärtämättä jäämisestä on kuitenkin aiheellinen. Etenkin heikommin kieltä osaava joutuu usein sietämään vaillinaista ymmärtämistä ja toisinaan se vaikuttaa myös toimintaan. Suomen historian seikkailussa ja aistitarinaseikkailussa tapahtumat etenivät toisinaan niin nopeasti, etteivät kaikki ilmeisesti pysyneet aina mukana. Suomen historian seikkailussa koko kurssi eteni yhtäaikaaisesti, vaikka se olikin jaettu pienempiin ryhmiin, joiden suomalaiset heimopäälliköt pyrkivät pitämään huolen siitä, että ryhmäläiset ymmärsivät, mistä milloinkin oli kyse. Siitä huolimatta joissakin palautteissa harmiteltiin sitä, ettei ohjeita aina ymmärtänyt ja jotakin meni ohi. Room escapessa ja loppuseikkailussa etenemistahti oli kiirettömämpi ja ryhmäläisten oli mahdollista pitää paremmin huolta toistensa ymmärtämisestä. Aistitarinaseikkailu puolestaan oli yksilöseikkailu, jossa osallistujien ei toiminnan aikana ollut tarkoituskaan olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Näin ollen mahdollisiin ymmärtämisongelmiin ei ollut tarjolla toisten tukea. Yksi alkeistason opiskelija jättikin seikkailun kesken ja riisui silmälinnansa, ja purkutilanteessa ilmaisi, ettei ymmärtänyt mitään. Myös Alex totesi, että kyseinen seikkailu oli hänelle turha, koska hän ei ymmärtänyt mitään, vaikka olikin mukana loppuun saakka:

I don't understand what's going on so. Well I got chocolate so. But I think maybe there's no another level that it makes sense to me. If I could understand it seems it would be fun but I don't understand anything so it seems kind of a waste.
(Alex, haastattelu)

Koska Alex ei ymmärtänyt eikä kokenut aistiärsykkeiden auttavan riittävästi, ei seikkailusta ollut hänelle suklaapalaa enempää iloa tai hyötyä. Hän kuitenkin toteaa seikkailun vaikuttavan hauskalta, jos hänen kielitaitonsa riittäisi. Myös myöhemmin room escape -seikkailun jälkeisissä haastatteluissa muutamat, erityisesti alkeistason opiskelijat, ilmaisivat kokevansa seikkailutilanteet toisinaan jopa liian haastaviksi ja kaipaavansa enemmän luokkaopetusta ennen seikkailuja, vaikka ne toisaalta kiehtoivatkin.

Ryhmässä, jossa taitotaso vaihtelee näin suuresti, kaikille mielekkään ja sopivan haastavan seikkailun järjestäminen ei olekaan yksinkertaista. Toisaalta vähäinen kielitaito ei välttämättä johtanut mitäänsanomattomaan tai turhauttavaan kokemukseen, vaan monet heikomminkin kieltä taitavat ilmaisivat vaikeudesta huolimatta nauttivansa seikkailuista ja oppivansa.

Aina pulpetin äärestä nouseminen ei myöskään välttämättä huvita. Esimerkiksi Mai kirjoitti SHS-palautteessaan, ettei erityisesti pidä ulkona olemisesta, koska pelkää paleltuvansa. Tämän tyyppinen kritiikki liittyi kuitenkin yksittäisiin rasteihin tai pieniin yksityiskohtiin, ja kokonaisuuksina seikkailut saivat hyvin positiivista palautetta. Vaikka seikkailuista pidettiin, pohtivat muutamat haastatteluissaan, että joskus voi olla myös huono päivä tai laiskottaa, eikä silloin seikkailuun lähteminen välttämättä innosta. Yleinen mielipide oli myös se, ettei seikkailuja voi olla kovin usein ja yhdeksi syyksi opiskelijat mainitsivat juuri haluttomuuden joutua kovin usein nousemaan tuoliltaan. Toisaalta myös jännittävyys ja elämyksellisyys voisivat kärsiä, jos seikkailuja olisi hyvin usein. Yksi ryhmä ilmaisi myös, ettei kouluajan ulkopuolella järjestettyyn room escape -seikkailuun lähteminen aluksi innostanut ja vapaaehtoiseksi lupautuminen oli jopa kaduttanut oppituntien päätyttyä perjantai-iltapäivänä, mutta ajatukset olivat muuttuneet seikkailun alkaessa ja osallistujat lopulta iloitsivat osallistumisestaan.

6.4 Yhteenveto: elämyksiä luokkahuoneen ja tosielämän välimaastosta

Seikkailutilanteet ovat luokkaopetuksen tavoin opettajan suunnittelempia eivätkä sellaisina vastaa arkitilanteita, joissa keskustelunaiheet ja toiminta lähtee osallistujista itsestään eivätkä ole ulkopuolelta saneltuja. Toisaalta niissä syntyy osallistujille aito tarve toimia ja vuorovaikuttaa seikkailun suunnittelijan rakentamassa kontekstissa, joka jättää myös tilaa osallistujien omille ratkaisuille ja intentioille, ja sen koetaan lähestyvän tosielämää. Seikkailu sitouttaa osallistujat leikkiin: opettajalla ei oikeasti ole valtaa lukita opiskelijoitaan varastoon ja opiskelijat voisivat lopettaa leikin ja päästä ulos vain kieltäytymällä toiminnasta, mutta leikkiin heittäytytään mukaan, jolloin tilanteesta tulee todellinen ja tarpeesta aito. Tarve edetä tilanteessa pakottaa käyttämään kieltä ja osallistumaan, mikä altistaa myös riskille tuoda taitojensa rajallisuus näkyväksi. Toisaalta ryhmän tuki ja tilanteen leikillisuus sallivat myös virheitä ja tekevät riskinotosta helpompaa. Onnistumisen kokemukset onnistuneesta vuorovaikutuksesta ja tehtävän suorittamisesta ovat opiskelijoille merkittäviä. Seikkailut koetaan myös jän-

nittävinä elämyksinä, joissa ei tiedä, mitä seuraavaksi tapahtuu ja mihin kaikki lopulta johtaa. Se tempaa mukaansa, herättää tunteita ja jää mieleen.

Useimmat kokivat seikkailun hyvänä kontekstina oppia ja ennen kaikkea harjoitella kieltä. Aito konteksti tarjoaa osallistujille resursseja päätellä vieraiden sanojen merkityksiä, ja konkretia ja seikkailutilanteisiin liittyvät tunteet tekevät tilanteista osallistujille henkilökohtaisia ja koetaan mieleenpainuviksi. Yleinen mielipide oli, että seikkailu tarjoaa mukavaa ja jopa jännittävää vaihtelua sekä todellisia kielenkäyttömahdollisuuksia ja täydentää näin tavallista opiskelua. Monet mainitsivat myös positiivisia vaikutuksia opiskeluasenteilleen ja iloitsivat seikkailun ryhmäytävyydestä ja mahdollisuudesta tutustua toisiinsa paremmin. Erityisesti kiiteltiin mahdollisuutta päästä käyttämään kieltä, sekä kurssikavereiden että suomalaisten kanssa. Kaikkiaan seikkailut koettiin mieleenpainuvina elämyksinä, joiden järjestämisestä opiskelijat olivat hyvin kiitollisia.

Such things gives us the chance to talk with the Finns and get to know each other and educate us about Finland. I wanna say, I was very happy to see smiled on everybodys face. So the only thing I can say is thank you (guys) because I will remember this day forever. (Yaro, SHS-palaute)

7 LOPUKSI

Olen tässä työssä tarkastellut seikkailua kielenoppimiskontekstina kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin olen pääkysymyksenäni tarkastellut sitä, miten osallistujat seikkailutilanteissa suuntautuvat kielenoppimiseen ja saavat siihen tukea vertaisoppijoiltaan. Osallistujat voivat rakentaa kielenoppimistilanteita niin omista kuin toistensakin vuoroista, ja suuntautua oman kielenoppijaroolinsa lisäksi myös toisen kielenoppijarooliin. Toisen korjaamiseen tai opettamiseen ryhdytään kuitenkin lähinnä vain silloin, kun sillä on merkitystä seikkailussa etenemisen kannalta. Omaan kielenoppimiseen sen sijaan suuntaudutaan aktiivisesti eri tilanteissa. Oppimisen kohteeksi ei kuitenkaan nouse mikä tahansa, vaan elementit, joiden oppimiseen suuntaudutaan, ovat sellaisia, joiden ilmaisemiseen tai ymmärtämiseen osallistujalla on kyseisessä tilanteessa tarve.

Kielenoppiminen tapahtuu seikkailussa muun toiminnan ohella. Aineiston perusteella on nähtävissä, että vaikka osallistujat keskittyvät seikkailussa etenemiseen ja saamistaan tehtävistä suoriutumiseen, he suhtautuvat seikkailuun myös kielenoppimis-

tilanteena ja pyrkivät usein tietoisesti hyödyntämään seikkailutilanteissa aukeavia kielennoppimismahdollisuuksia. Osallistujien fokus voi toiminnan ohessa siirtyä kieleen ja kielellisiä elementtejä voidaan prosessoida yhdessä. Toistamalla ja käyttämällä esiin nousseita kielenaineiksia osana omia vuoroja uusissa konteksteissa osallistujat pyrkivät omaksumaan niitä osaksi omia kieliresurssejaan (ks. myös Lilja 2014; Kurhila & Kotilainen tulossa). Oppimisen kohteeksi nousevat kielelliset elementit ovat erityisesti sanoja, mutta seikkailutehtävät, joissa tarvitaan kieliopillisesti oikeita muotoja, ohjaavat osallistujien huomiota ja kielenoppimistoimintaa myös kielioppiseikkoihin.

Toiseksi olen palautteiden ja purkukeskustelujen perusteella tarkastellut osallistujien kokemuksia seikkailusta ja sen merkityksestä kielenoppimiselle. Pääasiassa seikkailut nähtiin positiivisina kokemuksina, joissa seikkailun jännitykselliset, aktiiviset ja rutiinia rikkovat elementit toteutuivat. Aito tilanne suorastaan pakottaa toimimaan ja käyttämään kieltä, ja aktiivinen tekeminen koettiin tärkeäksi oppimiselle ja motivoitumiselle. Tilanteen autenttisuus tarjoaa myös resursseja päätellä vieraiden sanojen merkityksiä, mikä koettiin hyödyllisenä. Osa koki oppineensa seikkailuissa paljonkin kieltä, ja vaikka jotkut kokivat voivansa seikkailutilanteissa oppia kieltä vain vähän tai pitivät luokkadialogeja oppimisen kannalta tehokkaampina harjoituksina, pitivät osallistujat seikkailua yleisesti hyvänä keinona harjoitella kieltä ja testata osaamistaan, ja sen koettiin lähenevän tosielämän kielenkäyttötilanteita. Seikkailut nähtiin myös mieleenpainuvina elämyksinä, ja autenttisen tilanteen, aktiivisen toiminnan ja seikkailun herättämien tunteiden koettiin auttavan kielellisten elementtien mieleen painumista. Lisäksi seikkailun nähtiin tarjoavan innostavaa vaihtelua tavalliseen opiskeluun, minkä monet kokivat parantavan opiskelumotivaatiotaan laajemminkin.

Seikkailupedagogiikan soveltaminen kielenopetuksessa tarjoaa myös monia muita mielenkiintoisia tutkimuskysymyksiä, joita ei tämän työn puitteissa ole ollut mahdollista tarkastella. Ensinnäkin olen tässä työssä keskittynyt vertaisoppijoiden väliseen vuorovaikutukseen, mutta seikkailuissa on ollut mukana myös suomalaisia seikkailuavustajia ja opettajia, jotka ovat tuoneet seikkailuihin oman lisänsä myös kielenoppimismahdollisuuksien kannalta. Olisikin mielenkiintoista tarkastella, millä tavoin seikkailuavustajilta saatu tuki ja sen hakeminen mahdollisesti poikkeavat vertaistuesta ja mikä merkitys natiivipuhujilla osallistujien kielenoppimiselle seikkailutilanteissa on. Alustavien havaintojen perusteella näyttäisi siltä, että seikkailuavustajille eri seikkailuissa annetut erityyppiset tehtävät ja roolit vaikuttavat siihen, miten he osallistuvat ryhmän toimintaan ja tarttuvat ryhmäläisten kielellisiin ongelmakohtiin.

Eri seikkailuissa ja seikkailujen eri vaiheissa he siis toimivat eri tavoin suhteessa osallistujiin. Myös osallistujat itse näyttävät hakevan avustajilta apua eri tavoin riippuen siitä, millainen rooli avustajilla missäkin seikkailussa ja seikkailun vaiheessa on.

Toinen seikka, jota olisi syytä tutkia enemmän, on autenttisen tilanteen ja kontekstivihjeiden merkitys. Seikkailu poikkeaa tyypillisistä luokkaopetuksen vuorovai-
kutusharjoituksista muun muassa siinä, että se voi luoda todellisen tarpeen kielenkäytölle todellisessa fyysisessä tilanteessa. Aidon toimintaympäristön on mahdollista tarjota resursseja esimerkiksi vieraiden sanojen merkityksen päättämiseen (ks. myös Kotilainen & Kurhila 2014). Tämä nousi esiin opiskelijoiden kokemuksia tarkastellessa, mutta myös aineiston seikkailutilanteista löytyy useita kohtia, joissa seikkailijat osoittavat esimerkiksi juuri pystyvänsä päättämään sanan merkityksen tilannevihjeiden perusteella. Tilannevihjeiden merkitys ansaitaisikin enemmän huomiota, kuin mitä sille on tässä yhteydessä ollut mahdollista antaa.

Myös purku- ja prosessointivaiheita ja niiden mahdollisuuksia tukea osallistujien kielenoppimista olisi tarpeellista tarkastella lähemmin. Aineistoni seikkailusovellukset ovat monella tapaa vielä kehittelyasteella, eikä reflektiovaiheita ollut toteuttamisvaiheessa mietitty vielä kovinkaan pitkälle. Lisäsovelluksille ja -tutkimukselle olisikin tarvetta, jotta seikkailun potentiaalia kielenopetuksessa olisi mahdollista kartoittaa paremmin. Olen tässä työssä rajannut fokukseni itse seikkailutilanteesta syntyviin kielenoppimisen mahdollistaviin kohtiin eikä purku- ja prosessointivaiheita ole tässä yhteydessä käsitelty kielenoppimistilanteina, vaikka ne usein tarjoavat myös mahdollisuuksia saada sanoja esimerkiksi seikkailun herättämille tunteille ja toisaalta myös kerrata seikkailussa tarvittuja kielellisiä elementtejä. Purkutilanteiden tarkoitus on ollut psyykkisestä turvallisuudesta huolehtiminen tarjoamalla mahdollisuus purkaa seikkailussa syntyneet tunteet. Prosessointia taas ei ole toteutettu kovinkaan suunnitelmallisesti. Seikkailukokemuksia on prosessoitu esimerkiksi pohtimalla niissä opitua tai käyttämällä niitä keskustelu- ja kirjoitelma-aiheina, mutta jatkokäsittelyyn voisi tuoda aktiivisemminkin mukaan seikkailuissa oppimiskohteiksi nostettuja elementtejä uudelleen käytettäväksi ja jatkokehittelyyn, sekä kertauksena että uudessa kontekstissa sovellettavaksi. Prosessointivaihe voisi näin olla nidottavissa kiinteämmin seikkailutilanteissa syntyneisiin kielenoppimistilanteisiin, jolloin voisi kenties rakentua pitkäjänteisempi oppimisprosessi, joka toteuttaa kokemuksellisen oppimisen sykliä (ks. esim. Johnson & Johnson 1997: 21–22). Opitun kertautumista ja soveltamista tapahtuu reflektointivaiheissa toki luonnostaankin, kun osallistujat kertaavat seikkailun tapahtumia

ja usein tarvitsevat uudelleen samoja kielellisiä elementtejä, joita seikkailussakin ovat käyttäneet. Aineiston purku- ja prosessointitilanteissa on kohtia, kun osallistujat esimerkiksi ilmaisevat oppineensa jonkin sanan seikkailussa tai käyttävät osana vuoroaan elementtiä, jonka oppimiseen ovat seikkailussa suuntautuneet. Seikkailuprosessia olisi syytä tarkastella ja arvioida myös laajemmin kuin tässä työssä on ollut mahdollista, jotta voitaisiin hahmottaa, miten seikkailukokemus ja sitä seuraava reflektointivaihe voisivat kokonaisuutena tukea osallistujien kielenoppimista parhaiten.

Tällainen laajempi tarkastelu voisi tarjota myös mahdollisuuksia todentaa osallistujien kielenoppimista laajemmassa kontekstissa. Tämän työn analyyseissa näkyy osallistujien suuntautuminen kielenoppimiseen ja toisinaan uuden kielenelementin oppiminen ainakin tietyssä tilanteessa, kun kielenoppija kykenee hyödyntämään sitä omassa puheessaan, mutta sen perusteella ei voida tietää, pystyvätkö he myös myöhemmin tunnistamaan ja käyttämään kielenaineiksia, joiden oppimiseen ovat seikkailussa suuntautuneet (ks. myös Brouwer 2003: 543). Näiden ainesten tietoinen tuominen jälkityöskentelyyn ja reflektointivaiheiden tarkastelu myös kielenoppimistilanteina voisivat kuitenkin avata mahdollisuuksia havainnoida, kykenevätkö osallistujat hyödyntämään seikkailussa prosessoimiaan kielenaineiksia uudelleen myöhemmässä tilanteessa, eli ovatko he omaksuneet niitä osaksi kielellisiä resurssejaan välitöntä tilannetta laajemmin. Sekään ei toki takaa, miten he pystyvät hyödyntämään niitä jatkossa, mutta kertoo jo enemmän kuin yksittäisen tilanteen tarkastelu. Lisäksi kertautuminen vahvistaa omaksumista tehden myös pidempiaikaisesta hallinnasta todennäköisempää.

Toisaalta tavoitteelliselle seikkailuprosessille ominainen kokemuksen, tietoisien prosessoinnin ja soveltamisen prosessi voi kielenoppimisessa analyysini perusteella tietyllä tapaa toteutua jo mikroprosessina itse seikkailutilanteessa. Parhaimmillaan kokemuksellisen oppimisen sykli esiintyy näissä mikrotason tilanteissa hyvinkin kokonaisvaltaisesti: käytännön kokemuksellinen tilanne tekee jonkin kielen elementin, yleensä sanan, relevantiksi ja se nostetaan tietoisien tarkastelun kohteeksi sen muodosta ja merkityksestä neuvotellen, minkä jälkeen sitä voidaan pyrkiä soveltamaan uudessa kontekstissa. Näitä mikrotason prosesseja, joissa osallistujat suuntautuvat kielenoppimiseensa seikkailutilanteessa, voitaisiin kuitenkin kenties vielä vahvistaa seikkailuprosessin makrotasolla.

Tämä työ on tarjonnut uuden kontekstin keskusteluanalyttiselle kielenoppimisen tutkimukselle. Samalla se perustelee seikkailupedagogiikan hyödyntämistä kielenopetuksessa. Seikkailullisen kielenopetuksen saralla riittää vielä kehitettävää ja jat-

kotutkimusaiheita, mutta jo tämä työ osoittaa, että seikkailun on mahdollista tarjota kielenoppimista tukeva vuorovaikutusympäristö, jossa syntyy todellinen tarve käyttää kieltä ja jossa osallistujat voivat aktiivisesti suuntautua kielenoppimiseen. Rakentaessaan itse oppimistaan toiminnan ohessa heille syntyy itsenäisempi suhde opittuun kuin oppitunnilla valmista tietoa omaksumalla (ks. Kotilainen & Kurhila 2014: 73). Myös osallistujat itse kokevat seikkailullisen opetusmenetelmän hyödylliseksi paitsi itse kielenoppimisen myös oppimiseen asennoitumisen ja motivaationsa kannalta. Lisäksi monet kokevat sen tarjoavan onnistumisen elämyksiä ja antavan rohkeutta käyttää kieltä. Osallistujien palautteen perusteella pyrkimys luoda seikkailulla autenttisia vuorovaikutustilanteita sekä mieleenpainuvia oppimiskokemuksia siis toteutui, ja heidän kielenoppimistoimintansa tarkastelu osoittaa, että seikkailutilanteet todella tarjoavat mahdollisuuksia oppia kieltä, ja että niihin mahdollisuuksiin myös aktiivisesti tartutaan.

LÄHTEET

- AALTO, MIKKO 1998: *Seikkailuelämykset: purku, prosessointi ja psyykkinen turvalisuus*. Ryttylä: My Generation Ky.
- AALTO, MIKKO 2000: *Ryppäästä ryhmäksi*. Ryttylä: My Generation Ky.
- ANTAKI, CHARLES 2012: Affiliative and disaffiliative candidate understandings. – *Discourse Studies* 14 (5) s. 531–547.
- ATKINSON, DWIGHT (toim.) 2011: *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge.
- BENJAMIN, TREVOR – TRACI WALKER 2013: Managing problems of acceptability through high rise-fall repetitions. *Discourse Process*. 50 (2) s. 107–138.
- BLOCK, DAVID 2003: *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BOLDEN, GALINA B. 2009: Beyond answering: repeat-prefaced responses in conversation. – *Communication Monographs* 76 (2) s. 121–143.
- BOUD, DAVID – RUTH COHEN – DAVID WALKER 1993a: Introduction: understanding learning from experience. Teoksessa David Boud, Ruth Cohen, David Walker (toim.), *Using experience for learning*. s. 1–17. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- BOUD, DAVID – RUTH COHEN – DAVID WALKER (toim.) 1993b: *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- BOUD, DAVID – DAVID WALKER 1993: Barriers to reflection on experience. Teoksessa David Boud, Ruth Cohen, David Walker (toim.), *Using experience for learning*. s. 73–86. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- BROEDER, PETER 1992: Learning to repeat to interact: learner's repetitions in the language acquisition process of adults. – *Journal of Intercultural Studies* 13 (2) s. 19–35.
- BROUWER, CATHERINE E. 2003: Word searches in NNS–NS interaction: opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87 (4) s. 534–545.
- BROUWER, CATHERINE E. 2004: Doing pronunciation: a specific type of repair sequence. Teoksessa Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations*. s. 93–113. London: Continuum.
- BROUWER, CATHERINE – JOHANNES WAGNER 2004: Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* 1 (1) s. 30–47.
- CAVÉN, SINI 1992: Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa: Sini Cavén (toim.), *Seikkailun mahdollisuus*. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 98. s. 61–83. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- CEKAITE, ASTA – KARIN ARONSSON 2005: Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. – *Applied Linguistics* 26 (2) s. 169–191.

- CLARKE, HELI 1998: Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa Timo Lehtonen (toim.), *Elämän seikkailu: näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. s. 61–79. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- DEWEY, JOHN 1938: *Experience & education*. New York: Macmillan.
- DISMORE, HARRIET – RICHARD BAILEY 2005: "If only": outdoor and adventurous activities and generalised academic development. – *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 5 (1) s. 9–19.
- DREW, PAUL 1997: "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. – *Journal of Pragmatics* 28 (1) s. 69–101.
- DUFF, PATRICIA 2000: Repetition in foreign language classroom interaction. Teoksessa Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. s. 109–138. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- EATON, DENNIS 1998: *Cognitive and affective learning in outdoor education*. Väitöskirja. University of Toronto, Department of Curriculum, Teaching and Learning. – <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12600>.
- EGBERT, MARIA 2009: Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim. – <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/reparaturen.pdf>.
- EGBERT, MARIA – ANDREA GOLATO – JEFFREY D. ROBINSON 2009: Repairing reference. Teoksessa Jack Sidnell (toim.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. s. 104–132. Cambridge: Cambridge University Press.
- FÄGERSTAM, EMILIA 2014: High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. – *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 14 (1) s. 56–81.
- FÄGERSTAM, EMILIA – JONAS BLOM 2013: Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. – *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 13 (1) s. 56–75.
- GARDNER, ROD 2008: Conversation analysis and orientation to learning. – *Journal of Applied Linguistics* 5 (3) s. 229–244.
- GASS, SUSAN 2004: Conversation analysis and input-interaction. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 597–602.
- GOODWIN, CHARLES 1981: *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- GOODWIN, CHARLES 1987: Forgetfulness as an interactive resource. – *Social Psychology Quarterly* 50 s. 115–131.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – CHARLES GOODWIN 1986: Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62 s. 51–76.
- HAAKANA, MARKKU 1999: *Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor patient interaction*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- HAAKANA, MARKKU 2001: Kielen ohessa? Näkökulmia vuorovaikutuksen eikielellisiin keinoihin. Teoksessa Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä*. Kieli 13. s. 70–88. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HAAKANA, MARKKU 2011: Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä* 115 (1) s. 36–67.
- HAAKANA, MARKKU – LIISA RAEVAARA – JOHANNA RUUSUVUORI 2001: Lääketieteen termit lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Tietolipas 173. s. 196–222. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- HAAKANA, MARKKU – MINNA LAAKSO – JAN LINDSTRÖM 2009: Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. Teoksessa Haakana, Markku, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction: comparative dimensions*. s. 15–47. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- HAKULINEN, AULI 1996: Johdanto: keskustelunanalyysin profiilista ja tilasta. Teoksessa Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Kieli 10. s. 9–22. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HALL, JOAN KELLY – JOHN HELLERMANN – SIMONA PEKAREK DOEHLER 2011 (toim.): *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- HALLIDAY, M. A. K. – RUQAIYA HASAN 1976: *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALONEN, MIA – SARA ROUTARINNE 2001: Johdanto. Teoksessa Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä*. Kieli 13. s. 5–9. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HAMMARBERG, BJÖRN 1998: The learner's word acquisition attempts in conversation. Teoksessa Dorte Albrechtsen, Birgit Henriksen, Inger M. Mees & Erik Poulsen (toim.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy*. s. 177–190. Odense: Odense University Press.
- HATCH, EVELYN 1978: Acquisition of syntax in a second language. Teoksessa Jack C. Richards (toim.), *Understanding second and foreign language learning: issues and approaches*. s. 34–70. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- HELASVUO, MARJALIISA – MINNA LAAKSO – MARJA-LEENA SORJONEN 2004: Searching for words: Syntactic and sequential construction of word search in conversations of Finnish speakers with aphasia. – *Research on Language and Social Interaction* 37 (1) s. 1–37.
- HE, AGNES 2004: CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 568–582.
- HELLERMANN, JOHN 2009: Looking for evidence of language learning in practices of repair: a case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2) 113–132.
- HELLERMANN, JOHN 2011: Members' methods, members' competencies: looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated

- repair. Teoksessa Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HOPKINS, DAVID – ROGER PUTNAM 1993: *Personal growth through adventure*. London: David Fulton Publishers.
- HORWOOD, BERT 1999: Educational adventure and schooling. Teoksessa John C. Miles & Simon Priest (toim.), *Adventure Programming*. s. 9–12. State College: Venture Publishing.
- HOSODA, YURI 2006: Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. – *Applied Linguistics* 27 s. 25–50.
- HUTCHBY, IAN – ROBIN WOOFFITT 2008: *Conversation Analysis*. Second edition. Cambridge: Polity Press.
- IIVONEN, ANNTTI – TERTTU NEVALAINEN – REIJO AULANKO – HANNU KASKINEN 1987: *Puheen intonaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- JEFFERSON, GAIL 1972: Side sequences. Teoksessa David Sudnow (toim.), *Studies in social interaction*. s. 294–338. New York: Free Press.
- JEFFERSON, GAIL 1987: On exposed and embedded correction in conversation. Teoksessa Graham Button & John R.E. Lee (toim.), *Talk and social organisation*. s. 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.
- JOHNSON, DAVID W. – ROGER T. JOHNSON 1997 [1972]: *Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization*. 6. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, DAVID W. – ROGER T. JOHNSON 1991 [1975]: *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. 3. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- JOHNSON, DAVID W. – ROGER T. JOHNSON 2009 [1975]: *Joining together: group theory and group skills*. 10. painos. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. Teoksessa Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä*. Kieli 13. s. 105–121. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KARPPINEN, SEPPO 2005: *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: etnografisen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Väitöskirja. Oulu: Oulu university press. – <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-7755-4>.
- KARPPINEN, SEPPO 2007: Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. s. 75–97. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- KARPPINEN, SEPPO 2010: Seikkailukasvatus - erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä II: elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. s. 118–135. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- KARPPINEN, SEPPO – TIMO LATOMAA (toim.) 2007: *Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- KARPPINEN, SEPPO – TIMO LATOMAA (toim.) 2010: *Seikkaillen elämyksiä II: elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- KARPPINEN, SEPPO – TIMO LATOMAA 2015: *Seikkaillen elämyksiä III: suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- KASPER, GABRIELE 2006: Beyond repair. Conversation analysis as an approach to SLA. – *AILA Review* 19 (1) s. 83–99.
- KASPER, GABRIELE 2009: Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? – *IRAL* 47 (1) s. 11–36.
- KELLER-COHEN, DEBORAH 1979: Repetition in the non-native acquisition of discourse: its relation to text unification and conversational structure. Teoksessa Roy O. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing*. s. 245–271. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- KITZINGER, CELIA – JENNY MANDELBAUM 2013: Word selection and social identities in talk. – *Communication Monographs* 80 (2) s. 176–198.
- KOHONEN, VILJO 1992: Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. Teoksessa David Nunan (toim.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. s. 14–39 Cambridge: Cambridge University Press.
- KOLB, DAVID A. 1984: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- KOSHIK, IRENE 2005: Alternative questions used in conversational repair. – *Discourse Studies* 7 (2) s. 193–211.
- KOSHIK, IRENE – MI-SUK SEO 2012: Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text & Talk* 32 (2) s. 167–189.
- KOTILAINEN, LARI – SALLA KURHILA 2014: Kielitaitoa kokkaamalla. Teoksessa Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.), *Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla*. Kakkoskieli 7. s. 63–74. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. – <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/135590>.
- KRAFT, RICHARD 1999: Experiential learning. Teoksessa John C. Miles & Simon Priest (toim.), *Adventure Programming*. s. 181–192. State College: Venture Publishing.
- KURHILA, SALLA 2000: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? – *Virittäjä* 104 (2) s. 170–187.
- KURHILA, SALLA 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja. Helsinki: Department of Finnish Language, University of Helsinki.
- KURHILA, SALLA 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- KURHILA, SALLA – LARI KOTILAINEN tulossa: *Cooking, Interaction and Learning: the Finnish Digital Kitchen as language learning environment*.

- Teoksessa Paul Seedhouse (toim.), *Task-based Language Learning in an Immersive Digital Environment: The European Digital Kitchen*. London: Bloomsbury.
- KOIVISTO, AINO 2015: Displaying Now-Understanding: The Finnish change-of-state token aa. – *Discourse Processes* 52 (2) s. 111–148.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAAKSO, MINNA 2006: Kaksivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. – *Puhe ja kieli* 26 (2) s. 123–136.
- LAFFORD, BARBARA (toim). 2007: Focus issue: Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth and Wagner (1997). – *The Modern Language Journal* 91 (1).
- LANTOLF, JAMES P. – STEVEN L. THORNE 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE 2004: CA for SLA? It all depends. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 603–607.
- LEE, YO-AN 2010: Learning in the contingency of talk-in-interaction. – *Text & Talk* 30 (4) s. 403–422.
- LERNER, GENE H. 1991: On the syntax of sentences-in-progress. – *Language in Society* 20 s. 441–458.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy.
- LEHTONEN, KAI – EEVA MÄKELÄ – KALLE PULLI 2007: Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.), *Seikkailun elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. s. 127–138. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- LEHTONEN, TUIJA 2013: Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. Teoksessa Annekatrin Kaivapalu (toim.), *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23. s. 163–186. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- LERNER, GENE H. 1996: On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. Teoksessa Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (toim.), *Interaction and grammar*. s. 238–276. Cambridge University Press: Cambridge.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LILJA, NIINA 2014: Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. – *Journal of Pragmatics* 71 s. 98–116.
- LINDHOLM PÄIVI – JORMA VÄISÄNEN 2010: Seikkailutoiminnan kehitykselliset ja terapeutiset tavoitteet: kehityopsykologinen ja psykiatrinen näkökulma seikkailutoimintaan. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.), *Seikkailun elämyksiä II: elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. s. 193–216. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- LINNOSSUO, OUTI 2007: Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. s. 201–223. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- LOUHELA, VIRPI 2010: Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä II: elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. s. 150–162. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- MANNINEN-RIEKKONIEMI ARJA – RISTO PARTTIMAA 2010: Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa: alakoulun näkemys. Teoksessa Timo Latomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä II: elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. s. 136–149. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- MARKEE, NUMA 2000: *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MARKEE, NUMA – GABRIELE KASPER (toim.) 2004: Special issue: Classroom talks. – *The Modern Language Journal* 88 (4).
- MARKEE, NUMA – MI-SUK SEO 2009: Learning talk analysis. – *IRAL* 47 (1) s. 37–63.
- MARTIN, MAISA 2007. A square peg into a round hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. – *Nordand* 2 (1) s. 63–85
- MARTTILA, MAARIT 2016: *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetus suunnitelman toteutuksessa: etnografinen tutkimus*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MCHOUL, ALEXANDER 1990: The organization of repair in classroom talk. – *Language in Society* 19 s. 349–377.
- MONDADA, LORENZA 2013: The conversation analytic approach to data collection. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- MONDADA, LORENZA – SIMONA PEKAREK DOEHLER 2004: Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 501–518.
- MORI, JUNKO – NUMA MARKEE (toim.) 2009: Special issue: Language learning, cognition, and interactional practises. – *IRAL* 47 (1).
- MORI, JUNKO – ATSUSHI HASEGAWA 2009: Doing being a foreign language learner in a classroom: embodiment of cognitive states as social events. – *IRAL* 47 (1) s. 65–94.
- MORTLOCK, COLIN 1984: *The adventure alternative*. Milnthorpe Cumbria: Cicerone press.
- MÄKELÄ, MARJA-LEENA – ESA KAKKURI 1999: *Sanajalkaseikkailu*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- OHTA, AMY SNYDER 2001: *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. Mahwah, New Jersey: Lawrence erlbaum associates.

- OLSHER, DAVID 2003: Collaborative group work in second and foreign language classrooms. Väitöskirja. University of California, Department of Applied Linguistics.
- PALLOTTI, GABRIELE 2001: External appropriation as a strategy for participation in intercultural multiparty conversations. Teoksessa Aldo Di Luzio, Susanne Günthner & Franca Orletti (toim.), *Culture in communication: Analyses of intercultural situations*. s. 295–334. Amsterdam: John Benjamins.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – LIISA TAINIO 2009: Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game', *The Modern Language Journal*, 93 (2) s. 153–169.
- PRIEST, SIMON 1999a: Introduction. Teoksessa John C. Miles & Simon Priest (toim.), *Adventure Programming*. s. xiii–xiv. State College: Venture Publishing.
- PRIEST, SIMON 1999b: The semantics of adventure programming. Teoksessa John C. Miles & Simon Priest (toim.), *Adventure Programming*. s. 111–114. State College: Venture Publishing.
- PROUTY, DICK – JANE PANICUCCI – RUFUS COLLINSON 2007: *Adventure education: theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- REICHERT, TETYANA – GRIT LIEBSCHER 2012: Positioning the expert: word searches, expertise and learning opportunities in peer interaction. – *The Modern Language Journal*, 96 (4) s. 599–609.
- ROBINSON, JEFFREY D. 2006: Managing trouble responsibility and relationships during conversational repair. – *Communication Monographs* 73 (2) s. 137–161.
- ROBINSON, JEFFREY D. 2013: Epistemics, action formation, and other-initiation of repair: the case of partial questioning repeats. Teoksessa Makoto Hayashi, Geoffrey Raymond, Jack Sidnell (toim.), *Conversational repair and human understanding*. Studies in interactional sociolinguistics 30. s. 261–292. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROEBUCK, REGINA – LISA WAGNER 2004: Teaching repetition as a communicative and cognitive tool: evidence from a Spanish conversation class. – *International Journal of Applied Linguistics* 14 (1) 70–89.
- ROSSANO, FEDERICO – PENELOPE BROWN – STEPHEN C. LEVINSON 2009: Gaze, questioning, and culture. Teoksessa Jack Sidnell (toim.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. s. 187–249. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – MARKKU HAAKANA – LIISA RAEVAARA (toim.) 2001: *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsinki: SKS.
- SACKS, HARVEY 1987: On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. Teoksessa Graham Button & John R. E. Lee (toim.), *Talk and social organization*. s. 54–69. Clevedon: Multilingual Matters.
- SACKS, HARVEY 1992a: Lectures on Conversation, Volume 1. – Gail Jefferson (toim.) Oxford: Blackwell.
- SACKS, HARVEY 1992b: Lectures on Conversation, Volume 2. – Gail Jefferson (toim.) Oxford: Blackwell.

- SACKS, HARVEY – EMANUEL SCHEGLOFF – GAIL JEFFERSON 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 (4) s. 696–735.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 2011: Learning as social action. Teoksessa Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1979: The relevance of repair to syntax-for-conversation. Teoksessa Talmy Givón (toim.), *Discourse and syntax. Syntax and semantics*. vol. 12, s. 261–286. New York: Academic Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1992: Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. – *American Journal of Sociology* 97 (5) s. 1295–1345.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1996a: Confirming allusions: toward an empirical account of action. – *American Journal of Sociology* 102 (1) s. 161–216.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1996b: Turn organization: one intersection of grammar and interaction. Teoksessa Elinor Ochs, Emanuel Schegloff & Sandra Thompson (toim.), *Interaction and grammar*. s. 52–133. Studies in interactional sociolinguistics 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1997: Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair. – *Discourse Processes* 23 (3) s. 499–345.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2000: When "others" initiate repair. – *Applied Linguistics* 21 (2) s. 205–243.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2007: *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL – GAIL JEFFERSON – HARVEY SACKS 1977: The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 (2) s. 361–382.
- SCHEGLOFF, EMANUEL – IRENE KOSHIK – SALLY JAKOBY – DAVID OLSHER 2002: Conversation analysis and applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22 (1) s. 3–31.
- SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- SEEDHOUSE 2005: Conversation analysis and language learning. – *Language Teaching* 38 (4) s. 165–187.
- SELTING, MARGRET 1996: Prosody as an activity type distinctive cue in conversation: the case of so-called 'astonished' questions in repair initiation. Teoksessa Elizabeth Couper-Coulen & Margret Selting (toim.), *Prosody in conversation*. s. 231–270. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEO, MI-SUK – IRENE KOSHIK 2010: A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. – *Journal of Pragmatics* 42 (8) s. 2219–2339.
- SIDNELL, JACK 2006: Repair. Teoksessa Jan-Ola Östman & Jef Verschuren (toim.), *Handbook of pragmatics*. s. 1–38. Amsterdam: John Benjamins.

- SIDNELL, JACK 2010: *Conversation analysis: an introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- SIDNELL, JACK – STIVERS TANYA 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1996: On repeats and responses in Finnish conversations. Teoksessa Elinor Ochs, Emanuel Schegloff & Sandra Thompson (toim.), *Interaction and grammar*. s. 277–327. Studies in interactional sociolinguistics 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. s. 111–137 Tampere: Vastapaino.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SUOMEN NUORISOKESKUSYHDISTYS 2013: Mikä seikkailukasvatus? Seikkailukasvatusesite. – <http://www.seikkailukasvatus.fi/binary/file/-/id/30/fid/436>.
- SOMERKOSKI, KLAUS 1992: Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa: Sini Cavén (toim.), *Seikkailun mahdollisuus*. Kansalaiskavatuksen keskuksen julkaisuja 98. s. 61–83. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- SVENNEVIG, JAN 2004: Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. – *Discourse Studies* 6 s. 489–516.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997a: Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA 1997b: Preferenssijäsenys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- TANNEN, DEBORAH 1987: Repetition in conversation: toward a poetics of talk. – *Language* 63 (3) s. 574–605.
- TANNEN, DEBORAH 1989: *Talkin voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TJUKANOV, MAIJA 2014: ”Raske.” ”Vaikea.” ”Vaikea, joo.”: Virolaisten suomen kielen opiskelijoiden tekemiä toisentoistoja suullisessa tenttitilanteessa. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarityö. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- VAN LIER, LEO 1988: *The classroom and the language learner: Ethnography and second language acquisition*. London: Longman.
- VATANEN, ANNA 2010: Yhteistyöhakuinen päällekkäispuhunta suomalaisessa ja virolaisessa arkikeskustelussa. Teoksessa Annekatrin Kaivapalu (toim.), *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 19. s. 76–94. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- VISK = HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA-RIITTA HEINONEN – IRJA ALHO 2004: Iso suomen kielioppi Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>.
- VYGOTSKI, LEV S. 1982 [1931]: *Ajattelu ja kieli*. [мышление и речь.] Suomen-taneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.

- WILKINSON, SUE – CELIA KITZINGER 2006: Surprise as an interactional achievement: reaction tokens in conversation. *Social Psychology Quarterly* 69 (2) s. 150–182.
- WHITE, LEILA 2001 [1993]: *Suomen kielioppia ulkomalaisille*. 4. uud. painos. Helsinki: Finn lektura.
- WU, RUEY-JIUAN REGINA 2009: Repetition in the initiation of repair. Teoksessa Jack Sidnell (toim.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. s. 31–59. Cambridge: Cambridge University Press.
- YEOMAN, ELIZABETH 1991: A touch of ... class! Taking second language classes out of the classroom. – *Canadian Modern Language Review* 48 (1) s. 156–162.

Liite: Keskustelunalyysin litterointimerkit

1. Päällekkäisyydet ja tauot

| | |
|---------|--|
| [| päällekkäispuhunnan alku |
|] | päällekkäispuhunnan loppu |
| (.) | mikrotauko (vähemmän kuin 0.2) |
| (0.5) | tauko ja sen pituus (sekunnin kymmenesosina) |
| = | kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta |
| mull_on | (alaviiva) legatoääntämys |

2. Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

| | |
|---|-----------------------------|
| . | laskeva intonaatio |
| ; | lievästi laskeva intonaatio |
| , | tasainen intonaatio |
| ? | nouseva intonaatio |

Prosodisen kokonaisuuden alussa tai sisällä

| | |
|------|---|
| ↑ | seuraava tavu tai sana lausuttu ympäristöä korkeammalta |
| ↓ | seuraava tavu tai sana lausuttu ympäristöä matalammalta |
| siis | (alleviivaus) äänteen tai tavun painotus |

3. Puhenopeus, äänen voimakkuus ja äänen laatu

| | |
|-------|---|
| >joo< | (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso |
| <joo> | (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso |
| e::i | (kaksoispisteet) äänteen venytys |
| °joo° | (astemerkit) ympäristöä vaimeampaa puhetta |
| JOO | (kapiteelit) kovaäänistä puhetta tai huutoa |
| #joo# | nariseva ääni |
| @joo@ | äänen laadun muutos |

4. Hengitys

| | |
|------|--------------------------------|
| .hh | sisäänhengitys |
| hh | uloshengitys |
| .joo | sana lausuttu sisäänhengittäen |

5. Nauru

| | |
|----------|--------------------------|
| he he he | naurua |
| j(h)oo | sana lausuttu nauraen |
| £joo£ | hymyillen lausuttu jakso |

6. Muuta

| | |
|-------|---|
| ju- | sana jää kesken |
| (joo) | epävarmasti kuultu jakso |
| (-) | sana, josta ei ole saatu selvää |
| (--) | pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää |
| ?Iida | ei varmuutta puhujasta |
| → | osoittaa riviä, jolla tarkkailtava ilmiö on |

((kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta))

* KAPITEELEILLA KIRJOITETUT SELITYKSET KUVAAVAT EI-KIELELLISTÄ TOIMINTAA. TOIMINNAN ALKAMISPAIKKA ON OSOITETTU TÄHDELLÄ (*)